

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Ühiskonnateaduste instituut
Sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika õppekava

Aliide-Marie Taela

**ABIVAJAVA LAPSE TOETAMINE KOOLIS: SOTSIAALPEDAGOOGIDE
PERSPEKTIIV**

Magistritöö

Juhendaja: Judit Stömpl, PhD

Tartu 2019

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töös kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

Aliide-Marie Taela

27.05.2019

ABSTRACT

Supporting Children in Need of Assistance in School: The Social Pedagogues' Perspective.

In a rapidly changing world it is extremely important to notice the children whose well-being is not ensured and who need help. School is a place where children spend a big part of their childhood and where problems of a child's life, also the ones which influence their well-being, may occur. One of the main support specialists in Estonian schools is a social pedagogue. Social pedagogues are the first who can notice the child in need of assistance and offer support. To my knowing there are no studies made in Estonia of how social pedagogues define well-being and need of assistance, and how they support these children.

The aim of this master thesis is to analyse the concept of a child in need of assistance from the viewpoint of the social pedagogues in Estonian schools. This research focuses on four aspects: how social pedagogues define the well-being of a child and a child in need of assistance; how they assess the need for assistance; which measures are applied to support a child in different dimensions, and how they assess the results of their work with children in need of assistance. To gather the data, ten semi-structured interviews were conducted with social pedagogues working in Estonian schools (at least in basic school).

The research indicates that social pedagogues define child's well-being through three characteristics: safety, coping, carefree and cheerful attitude. A child in need of assistance is someone, who needs support and help, because of personal issues or external factors. The study showed that the definition of a child in need of assistance is of wide range. To define the concept, the social pedagogues pointed out different indicators (change, relationships, academic results etc.). However, little was said about the need to address this topic with school staff, or to discuss issues of well-being with children.

Child's need for assistance is assessed via conversations. This child-centred measure helps to understand child's thoughts and opinions. The social pedagogues do not use assessment frameworks created in Estonia for assessing the well-being and need for assistance.

In order to support the child in need of assistance in school, the social pedagogues use a three-step approach: conversations with the child, conversations with the parent, and involving the network. Different activities and measures are used. For example, the child is sent to

consultations, personal academic plans are created (academic support), the communication between the child and the teacher is mediated, conversations about the child's behaviour are held (socialisation), social skills are taught in lessons (social education) etc. These activities allow the social pedagogues to be there for the students, listen to their opinions and solutions rather than use all the measures that are set by law and which in some situations might be too drastic.

The social pedagogues also consider to be important to cooperate with the network, so the child in need of assistance could get the best possible support. The social pedagogues said that the cooperation is not always efficient, and network is involved when the problems continue. Therefore, it is important to promote cooperation. Also, preventative work is not systematically or widely used.

Social pedagogues see the results of their work with supporting a child in need of assistance mainly through subjective indicators: the child is happier, more cheerful, smiling etc. They also admit that they cannot work with all the children in need of assistance in schools, because there is not enough time.

Therefore, I find that the topics of well-being and need of assistance should be more discussed amongst the students and teachers, so they would be able to notice the child in need of assistance. Also, the social pedagogues should use more different assessment and support methods and encourage students to actively participate in creating solutions to problems.

Keywords: school social pedagogue, child well-being, child in need of assistance, support

SISUKORD

SISSEJUHATUS	8
MÕISTETE SELGITUSED	10
1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE.....	12
1.1. Lapse heaolu ja abivajav laps	12
1.1.1. Lapse mõiste ja lapse heaolu dimensioonid.....	12
1.1.2. Lapse heaolu käsitlused ja normatiivne alus.....	14
1.1.3. Abivajav laps	17
1.2. Abivajav laps koolis	18
1.2.1. Kooli funktsioonid lapse heaolu tagamisel	19
1.2.2. Sotsiaalpedagoogika ja koolisotsiaaltöö teoreetiline alus.....	21
1.2.3. Sotsiaalpedagoogi funktsioon ja ülesanded lapse heaolu tagamisel ja abivajava lapse toetamisel	24
1.2.4. Lapse abivajaduse hindamine	30
1.2.5. Sekkumisetapid töös abivajava lapsega	34
1.3. Probleemiseade	35
2. METOODIKA	38
2.1. Metodoloogiline lähtekoht.....	38
2.2. Andmekogumismeetod	38
2.3. Uurimuses osalejad.....	38
2.4. Uurimuse käik	40
2.5. Andmeanalüüsi meetod	40
2.6. Eetiline aspekt	41
2.7. Refleksioon.....	42

3. TULEMUSED	43
3.1. Lapse heaolu sotsiaalpedagoogide pilgu läbi	43
3.1.1. Heaolu mõtestamine.....	43
3.1.1.1. Heaolu indikaatorid	44
3.1.1.2. Kool kui heaolu eest vastutaja.....	44
3.1.1.3. Füüsiline keskkond ja heaolu	45
3.1.1.4. Vaimne heaolu	46
3.1.2. Heaolu ja lapse õigused	47
3.1.2.1. Lapse osalemisõigus.....	48
3.1.2.2. Õiguste ja kohustuste tasakaal	48
3.2. Abivajav laps	49
3.2.1. Abivajav laps sotsiaalpedagoogide vaatest.....	49
3.2.1.1. Abivajaduse indikaatorid	50
3.2.2. Abivajaduse põhjused sotsiaalpedagoogi pilgu läbi	52
3.3. Lapse abivajaduse hindamine	53
3.3.1. Informatsioon abivajava lapse kohta	53
3.3.2. Abivajaduse hindamise meetodid	55
3.3.2.1. Vestlus ja vaatlus.....	55
3.3.2.2. Hindamisraamistikud	56
3.3.3. Vahehindamine	58
3.4. Sotsiaalpedagoogi ülesanded abivajava lapse toetamisel	58
3.4.1. Akadeemilise toe pakkumine	59
3.4.1.1. Koolikohustuse mittetäitmine	60
3.4.2. Sotsiaalne haridus	61
3.4.2.1. Sotsiaalprogrammid	61

3.4.3. Sotsialiseerumise toetamine.....	62
3.4.3.1. Käitumise tugikava.....	63
3.4.3.2. PGS meetmed.....	64
3.4.4. Koostöö võrgustikuga	65
3.4.4.1. Lastekaitse.....	65
3.4.4.2. Politsei.....	66
3.4.4.3. Teised institutsioonid	67
3.4.4.4. Õpetajad	68
3.4.4.5. Vanemad	68
3.4.5. Ennetamine	70
3.4.6. Suhte loomine abivajava lapsega	70
3.5. Tulemuslikkus abivajava lapse toetamisel	71
3.5.1. Takistused	71
3.5.2. Tagasiside	72
4. ARUTELU JA JÄRELDUSED.....	74
KOKKUVÕTE	80
KASUTATUD KIRJANDUS	83
LISAD	99
Lisa 1. Intervjuukava	99
Lisa 2. Teemavõrgud	101

SISSEJUHATUS

Tänases kiires ja muutuv maailmas püüame üha enam tähelepanu pöörata sellele, et kõikidel lastel oleks hea ja õnnelik elu. Selleks on kehtestatud universaalsed laste õigused, töötatud välja erinevaid programme, uuritud lapse heaolu ja selle toetamise võimalusi jne (vt nt Ben-Arieh, Casas, Frones ja Korbin, 2014; Huebner jt, 2014; Iachini jt, 2017; Lapse õiguste konventsioon, 1989 jne). Sellegipoolest on jätkuvalt palju neid lapsi, kelle heaolu on ühte või teistmoodi ohustatud.

Minu soov uurida abivajavate laste toetamist koolides just sotsiaalpedagoogi vaate läbi, tekkis minu enda töökogemusest. Olles töötanud juba paar aastat koolis õpetaja ja klassijuhtajana, sain aru, et palju on neid lapsi, kellel heaolu on saanud kuidagi kannatada. Puutusin kokku nii vaimse kui ka füüsilise tervise küsimustega, koduste muredega, abivajadusega õppimises, suhtlemises ja sotsiaalsete normide järgimisega. Olenemata sellest, et on loodud erinevad võimalused laste toetamiseks, märkas, et on lapsi, kelleni piisavalt kiiresti ei jõuta ning kelle mured aastatega kuhjuvad.

Eesti kontekstis on abivajavate laste temaatika jätkuvalt oluline. Lapsi mõjutavad mitmed riskid, mis tulenevad erinevatest sotsiaalprobleemidest, perekonnast ja kasvukeskkonnast (Tulva, 2008). Abivajavate laste arv on iga aastaselt tõusnud (Eesti Statistikaamet, 2016). Seda ilmestavad ka erinevad näitajad. Näiteks tarvitavad noored Eestis liiga varajases eas alkoholi, suurenenud on vaimse tervise probleemid, tarvitatakse narkootikume jne (Laste ja noorte tervise edendamine, 2018).

Paljud laste eludes ette tulevad probleemid on esmalt märgatavad just koolis (Aaben, Salla ja Markina, 2018; Lasteombudsman, i.a). Seetõttu on lapse igakülgselt toetamiseks seatud koolides ametisse tugipersonal, mille üheks liikmeks võib olla sotsiaalpedagoog (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus [PGS], § 37, lg 2, 2010). Ka sotsiaalpedagoog saab olla esmane märkaja ja abistaja. See aga eeldab, et sotsiaalpedagoogid on teadlikud ja enda jaoks läbi mõelnud, mida heaolu tähendab ja kes on abivajav laps. Neid aspekte aga ei ole minu teada Eestis lähemalt uuritud.

Eelpool välja toodust lähtuvalt on minu töö eesmärgiks analüüsida Eesti koolide sotsiaalpedagoogide käsitusi abivajavast lapsest. Soovin teada, kuidas sotsiaalpedagoogid

heaolu ja abivajadust mõistavad, seda hindavad ning abivajavaid lapsi koolides toetavad. Loodan, et selle teema püstitamine julgustab abivajaduse temaatikale tähelepanu pöörama, seda mõtestama ning võimaldab ka praktikutel märgata, milliseid võimalusi abivajavate laste toetamiseks koolis on.

Magistritöö jaguneb neljaks peatükiks. Esimeses peatükis avan lähemalt lapse heaolu kontseptsiooni ja abivajava lapse mõiste ning pööran tähelepanu sellele, millised on kirjanduse põhjal kooli ning sotsiaalpedagoogi funktsioonid ja rollid abivajava lapse toetamiseks koolis. Teises peatükis kirjeldan lähemalt uurimistöös kasutatavat metoodikat ehk, kuidas kogusin ja analüüsisin andmeid, kes olid minu uurimuse osalejad ja milline oli uurimuse käik. Kirjutan ka eetilisest aspektist ja reflekteerin oma mõtteid seoses uurimuse läbiviimisega. Kolmandas peatükis analüüsin poolstruktureeritud intervjuude käigus kogutud andmeid väljakujunenud teemade kaupa. Töö viimases osas arutlen olulisemate selgunud tulemuste üle.

Täna siiralt oma juhendajat Judit Strömpli, kes on olnud alati valmis aitama ning kogu protsessi vältel suureks toeks väärt nõuannete ja soovitusetega. Lisaks olen väga tänulik ka retsensent Triinu Riisile julgustavate sõnade ja heade nõuannete eest uurimistöö täiustamise osas. Täna kõiki uurimuses osalenud sotsiaalpedagooge, et nad olid valmis oma huvitavaid kogemusi ja mõtteid minuga jagama. Tänu sõnad ka minu lähedastele, kes mind sellel teekonnal toetanud on.

MÕISTETE SELGITUSED

Abivajav laps – Oma töös lähtun abivajava lapse mõiste selgitamisel lastekaitseseaduses [LasteKS] (2014) välja toodust. LasteKS (2014) § 26 järgi on: „Abivajav laps, laps, kelle heaolu on ohustatud või kelle puhul on tekkinud kahtlus tema väärkohtlemise, hooletusse jätmise või muu lapse õigusi rikkuva olukorra suhtes, ja laps, kelle käitumine ohustab tema enda või teiste isikute heaolu.“

Kool – Minu töö keskmes on abivajavate laste toetamine koolis. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse [PGS] (2010) § 3, lg 1 alusel on üldhariduskool kohaks, kus „luuakse tingimused õpilase võimete tasakaalustatud arenguks ja eneseteostuseks ning teaduspõhise maailmapildi kujunemiseks.“ Nii põhikoolil, kui ka gümnaasiumil, on seaduse järgi (§ 4, lg 1 ja § 5, lg 1) „nii hariv kui ka kasvatav ülesanne.“ Koolis toimub lisaks teadmiste omandamisele ka sotsialiseerimine (Kadajas, 2001), uute oskuste omandamine, erinevates tegevustes osalemine, enda tundma õppimine jne (Harwood, Miller ja Vasta, 2008). Oluline on, et koolil oleks ka koostöö kogukonnaga (Schihalejev, 2016). Kooli ja kogukonna koostöö selgitamiseks juhindun Sandersi (2002: 31) kokkuvõttest, mis baseerub Epsteini (1995) artiklil: „kooli-kogukonna partnerlus on ühendus kooli ja kogukonnas olevate inimeste, organisatsioonide, ettevõtete vahel selleks, et otseselt või kaudselt edendada laste sotsiaalset, emotsionaalset, psüühilist ja intellektuaalset arengut.“

Sotsiaalpedagoog – PGS § 37, lg 2 (2010) kohaselt tuleb õpilaste arengu toetamiseks tagada „vähemalt eripedagoogi, psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi teenus.“ Määrus, tugispetsialistide teenuse kirjelduse ja teenuse rakendamise kord (2018) § 2 lg 3, punkt 4 sõnastab, et „sotsiaalpedagoogi ülesandeks on õpilase sotsiaalsete oskuste hindamine ning tema eakohast tegutsemisvõimet takistavate tegurite analüüsimine, õpilase suhtlemisoskuse ja sotsiaalse pädevuse kujundamine ja toetamine; koolis esilekerkivate õpilaste sotsiaalsete ja koolikohustuse täitmist takistavate probleemide kaardistamine, nende ennetus- ja lahendustegevuste koordineerimine.“ Palju on olnud kirjanduses arutelu selle üle, et kas sotsiaalpedagoogika ja koolisotsiaaltöö on üks ja sama või on seal suuri erinevusi ning millist nimetust kasutada (nt Arras, 2007; Kadajas, 2007; Leino, 2010, 2012). Eestis on koolisotsiaaltööd tehtud 1994. aastast (Kadajas, 2001), kuid praegusel ajal on koolides levinud sotsiaalpedagoogi ametinimetus (Selg, 2012). Seetõttu võrdlesin omavahel ka Eestis olevaid

kutsestandardeid: sotsiaaltöö kutsestandardit, koolisotsiaaltöö alaosas (tase 7, 2014) ja sotsiaalpedagoogi kutsestandardit (tase 7, 2018). Järeldan, et kutsestandardites on mõningad erinevused. Näiteks pööratakse sotsiaaltöö kutsestandardis, koolisotsiaaltöö osas (tase 7, 2014) enam tähelepanu kooli keskkonnale (vahetundide sisustamine, keskkonna lapsesõbralikumaks muutmine jne) ning see on põhjalikum, tuues välja ka meetodeid, mida töös kasutada saab. Sotsiaalpedagoogi kutsestandardis keskendutakse (tase 7, 2018) peamiselt juhtumikorraldusliku töö kirjeldamisele (hindamine, kavandamine jne) ja sotsiaalsete oskuste temaatikale. Samas on koolisotsiaaltöötajal ja sotsiaalpedagoogil üldiselt ikkagi sarnased ülesanded, nagu sotsiaalsete oskuste hindamine, arendamine, koostöö võrgustikuga, ennetustöö jne (Sotsiaalpedagoogi kutsestandard, tase 7, 2018; Sotsiaaltöötaja kutsestandard, tase 7, 2014). Välja toodu põhjal arvan, et olulisi põhimõtteid on koolis töötavatel praktikutel võtta nii mõlemast kutsestandardist kui ka sotsiaaltöö ja sotsiaalpedagoogika teooriast. Kuna minu töö eesmärgiks ei ole analüüsida ametinimetusest tulenevat, siis kasutan mõisteid koolisotsiaaltöötaja ja sotsiaalpedagoog ülesannete ja rollide analüüsimisel sünonüümidenä.

1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE

1.1. Lapse heaolu ja abivajav laps

Käesolevas peatükis annan ülevaate lapse heaolust, mis on aluseks abivajava lapse mõiste mõtestamiseks. Lapse heaolu defineerimine on mõneti keeruline, sest hõlmab endas erinevaid dimensioone ning nii olevikku kui ka tulevikku (Ben-Arieh, Casas, Frones ja Korbin, 2014; Minkkinen, 2013). Seetõttu kirjutan peatüki alguses lähemalt heaolu erinevatest dimensioonidest, mis aitavad selgitada lapse heaolu mõiste sisu. Laste hoolekande arengut, heaolu mõistmist ja mõõtmist on mõjutanud erinevad käsitlused (Ben-Arieh, 2008, 2010), mistõttu pööran ka nendele tähelepanu, keskendudes süvendatult laste õigustele, mis on heaolu normatiivseks aluseks (Ben-Arieh, 2010). Peatüki lõpus toon sisse abivajava lapse mõiste. Kuna minu uurimistöö keskendub abivajava lapse toetamisele koolis ning abivajavat last defineeritakse heaolu kaudu (LasteKS § 26, 2014), siis on käesolev peatükk oluline mõistmaks, mida lapse heaolu endast üldse kujutab. Selle põhjal on võimalik analüüsida kooli ja sotsiaalpedagoogi rolli selle toetajana.

1.1.1. Lapse mõiste ja lapse heaolu dimensioonid

Lapse heaolu mõiste avamiseks tuleks esmalt defineerida, kes on laps. ÜRO lapse õiguste konventsiooni (artikkel 1, 1991) kohaselt on laps iga alla 18. aastane inimolend. Ka LasteKS (§ 3, lg 2, 2014) „peab lapseks iga alla 18. aastast isikut“. Kusjuures lapse staatus on õiguslikus mõistes sõltuv lapsevanemast (või kasvatavast isikust), sest just lapsevanemad on laste õiguste ja heaolu eest kohustatud vastutama (LasteKS, § 7 lg 1, 2014).

Heaolu võib olla üsna laialt mõistetav. See sisaldab endas õnnelikuks olemist, tervist aga ka arengut ja eneseteostust (Ben-Arieh jt, 2014). Heaolu tähendab nii head elukvaliteeti, kuid ka näiteks hüveolu (Reinomägi, Sinisaar, Toros ja Kutsar, 2013). Minkkinen (2013) arutleb omakorda, et heaolu on heas seisus olemine WHO tervise definitsioonis välja toodud valdkondades. WHO definitsioon on järgmine: „Tervis on olek, kus on täielik füüsiline, psüühiline, vaimne ja sotsiaalne heaolu, mitte ainult haiguse või puuete puudumine“ (Maailma Terviseorganisatsiooni põhikiri, 1946; World Health Organization, 1946). Arvestada tuleks ka seda, et heaolu on muutuv (Minkkinen, 2013).

Lapse heaolu kätkeb endas erinevaid aspekte: nii olevikku kui ka seda, kuidas olevik mõjutab lapse heaolu tulevikus (Ben-Arieh jt, 2014). Eesti seadustikus, täpsemalt lastekaitseseaduses (2014) § 4, defineeritakse lapse heaolu järgmiselt: „Lapse heaolu on lapse arengut toetav seisund, milles lapse füüsilised, tervislikud, psühholoogilised, emotsionaalsed, sotsiaalsed, kognitiivsed, hariduslikud ja majanduslikud vajadused on rahuldatud.“ Selles definitsioonis välja toodud aspektid mõjutavad lapse heaolu praegu, ehk lapseks olemisel ajal, kuid ka heaolu jätkumist tulevikus.

Mõistmaks lapse heaolu terviklikult tuuakse kirjanduses välja lapse heaolu dimensioonid (Ben-Arieh jt, 2014; Bradshaw ja Richardson, 2009; Minkkinen, 2013; Thornton, 2001). Minu hinnangul on aga kõige üldisema ja kokkuvõtlikuma jaotuse teinud neist Minkkinen (2013: 550–551), kelle järgi on nendeks dimensioonideks füüsiline, vaimne, sotsiaalne ja materiaalne heaolu. Järgnevalt iseloomustan nende sisu lähemalt.

Füüsiline heaolu sõltub erinevatest teguritest. Sinna alla käib tervis, tervislik toitumine aga ka näiteks teadlikkus tervisest ja aktiivsus (Pollard ja Lee, 2003; UNICEF Office of Research, 2013). Füüsilise heaolu dimensiooni mõjutab eelkõige kodune keskkond, kuid selle kõrval on oluline ka koolis õpetatu ja pakutu ning lapse enda valikud (Minkkinen, 2013). Seega võivad lapse füüsilist heaolu mõjutada ka näiteks koolitoit ning vahetunnitegevused.

Minkkineni (2013) järgi on teine heaolu dimensioon vaimne heaolu. Seda on aga üsna keeruline defineerida, sest inimesed mõistavad seda erinevalt: mõne jaoks tähendab see rõõmutunnet, teise jaoks haiguste puudumist, kolmandale majanduslikku kindlustunnet jne (Promotion of mental well-being, i.a). Küll aga võib leida mõningaid üldisi vaimse heaolu indikaatoreid, mis seda paremini lahti mõtestada aitavad. Näiteks toob Thornton (2001: 8) eraldi heaolu dimensioonina välja psühholoogilise ja emotsionaalse heaolu, mille puhul on näitajateks õnnelikkus, rahuolu, autonoomia, identiteet, usaldus, turvatunne jne.

Heaolu oluliseks aspektiks on see, millised ja kui kvaliteetsed on suhted perekonna siseselt ja eakaaslastega (Bradshaw, Hoelscher ja Richardson, 2007). Sotsiaalse heaolu dimensioon hõlmab endas suhteid (Minkkinen, 2013). Sotsiaalse heaolu kirjeldamisel on oluline pöörata tähelepanu, kas lapsel on olemas nii pere kui ka eakaaslaste poolne tugi, millised on lapse enda ressursid, kas ta käitub aktsepteeritavalt ja millised on tema suhtlemisoskused (Pollard ja Lee, 2003). Lisaks on sotsiaalse heaolu indikaatoriteks veel näiteks probleemilahendusoskuste olemasolu, kodanikuks olemine ja empaatia (Thornton, 2001: 8).

Viimaseks dimensiooniks on materiaalne heaolu: positiivne materiaalne seisund lapse elus (Minkkinen, 2013). Materiaalset heaolu on võimalik kirjeldada perekonna sissetulekute, töö olemasolu, aga näiteks ka lapse elamistingimuste kaudu (Bradshaw jt, 2007; UNICEF Office of Research, 2013). Uuringute põhjal on selgunud, et kui majanduslik olukord perekonnas on laste silmis kehvem, siis tunnevad nad ennast halvasti ka vaimselt, eriti kui võrdlevad end oma koolikaaslaste või sõpradega (Kutsar, Harro, Tiit ja Matrov, 2004). Siit järeldades, kui lapsed ei saa käia näiteks huviringides, võib neil sellevõrra olla raskem luua sõprussuhteid, mis omakorda tekitab meeleolu langust ning võib viia ka tervise probleemideni.

Kokkuvõtlikult võib öelda, et heaolu dimensioonid aitavad mõista ja kirjeldada lapse heaolu kui tervikut. Iga dimensiooni juurde käivad ka indikaatorid, mis avavad heaolu eri valdkondade sisu. Kuigi dimensioonid võivad olla erinevad, mõjutavad need siiski üksteist (Minkkinen, 2013).

1.1.2. Lapse heaolu käsitletud ja normatiivne alus

Lapse heaolu mõistmisele aitab kaasa heaolu käsitlevate teooriate tundmine. Heaolu mõõtmist, selle mõistmist ning laste hoolekannet on mõjutanud kolm suuremat teoreetilist lähenemist: lapse õigused kui inimõigused, lapse arengu ökoloogia ja uus lapsepõlvesotsioloogia (Ben-Arieh, 2008, 2010).

Lapseõiguste konventsioon on õiguslikuks aluseks lapse heaolu mõistmiseks (Ben-Arieh, 2010). Konventsiooni eesmärgiks on edasi anda mõtet, et inimõigused kuuluvad ka lastele (Hakalehto-Wainio, 2015). Hakalehto-Wainio (2015) järgi sisaldavad lapse õiguste konventsiooni artiklid erinevaid õigusi, mis puudutavad eri valdkondi (nt kodanike- ja poliitilised õigused, sotsiaalsed ja majanduslikud õigused jne). Inim- ja kodanikuõigused ning ühiskonnas osalemine, teiste tegurite kõrval, on samuti olulised osad heaolust (Ecology Working Group, 2003). Seega mõjutavad need õigused lapse heaolu erinevates dimensioonides. Näiteks lapse õiguste konventsioonis olev õigus puhkusele (artikkel 31, 1989) mõjutab nii lapse vaimset kui ka füüsilist heaolu. Lapse õiguste esile tõstmine ja sellega arvestamine seab keskmesse lapse ja tema elu, mis omakorda tekitab vajaduse koguda selle kohta andmeid (Ben-Arieh, 2008, 2010).

Selleks aga, et avalikkusel lapse õigusi lihtsam jälgida oleks, jaotatakse need, kas kolme erinevasse kategooriasse (ingl k 3 P's) (Kosher, Ben-Arieh, Jiang ja Huebner, 2014; Lurie ja Tjelflaat, 2012) või neljaks erinevaks põhimõtteks (Bradshaw jt, 2007; Coram Children's Legal

Centre, 2016). Lapse õiguste ja heaolu vahelise seose kirjeldamiseks kasutan kolme kategooriat, sest need annavad minu hinnangul lihtsa ja selge ülevaate. Need kolm kategooriat on järgmised: kaitsmisega seotud õigused; hoolitsusega seotud õigused; osalemisega seotud õigused (Kosher jt, 2014; Lurie ja Tjelflaat, 2012).

Kaitsmisega seotud õiguste eesmärgiks on ära hoida halba kohtlemist, hooletusse jätmist (artikkel 19) ja ekspluateerimist (artiklid 32-36), kuid selle kategooria alla käivad ka hoolitsusega seotud õigused (nt artikkel 6 ja 24), ligipääsetavus teenustele (artiklid 28, 29) ning sotsiaaltagatistele (artikkel 26) (Lapse õiguste konventsioon, 1989; Verhellen, 2000). Need õigused on tugevalt seotud täiskasvanu vastutusega. Seda järeldust kinnitab artikkel 18 sõnastades järgmist: „vanematel või teatud juhtudel seaduslikel hooldajatel lasub esmane vastutus lapse üleskasvatamisel ja arendamisel“ (Lapse õiguste konventsioon, 1991). Kuigi lapse õiguste konventsiooni keskmes on põhimõte, et laps on ise oma õiguste teostaja, siis on sellegipoolest oluline perekonna poolse hoolitsuse ja kaitse pakkumine lapsele ka autonoomia kasvades (Holmberg ja Himes, 2005). Perekonna hoolet ja toest ilma jäämine ohustaks seega lapse heaolu. Näiteks kui vanemad ei suuda pakkuda lapsele kohast elukeskkonda võib see mõjutada nii tema füüsilist kui ka vaimset heaolu. Hodgkin ja Holmberg (2005) kirjutavad oma essee, et kuna lapsed saavutavad küpsuse väga erinevas vanuses, siis kehtestavad riigid vanuselisi piiranguid, millal laps on piisavalt pädev ise teatud küsimustes otsuseid tegema. Selle põhjal võib järeldada, et seni on just lapsevanem see, kes lapsega seotud otsuste eest vastutab.

Lisaks on lastele tagatud õigus olla ühiskonnas aktiivne osaleja. ÜRO lapse õiguste konventsiooni artikli 12 rakendamise seotud protsessi ja praktikat nimetatakse osaluseks (ingl *participation*) (United Nations Committee..., 2009). Artikkel 12 tunnustab lapse õigust avaldada oma arvamust ja sellega arvestamist (Verhellen, 2000). See sõnastab järgmist: „Osalisriigid tagavad lapsele, kes on võimeline iseseisvaks seisukohavõtuks, õiguse väljendada oma vaateid vabalt kõikides teda puudutavates küsimustes, hinnates lapse vaateid vastavalt tema vanusele ja küpsusele“ (Lapse õiguste konventsioon, artikkel 12, 1991). Ka artikkel 12-ga seonduvaid artikleid seostatakse osalusõigusega (Artikkel 12..., 2016). Need on näiteks: artikkel 2 (diskrimineerimisvastatus), artikkel 6 (õigus elule, arengule, ellujäämisele) ja artikkel 3 (rõhutab lapse prima hui keskmesse seadmist) (United Nations Committee..., 2009). ÜRO lapse õiguste komitee kommentaaris (United Nations Committee..., 2009) on selgitatud, et artikkel 13 (sõnavabadus) ning artikkel 17 (õigus informatsioonile), koos artikliga 12, annavad mõista, et laps saab oma õigusi kasutada vastavalt oma suutlikkusele.

Osalus tähendab, et lapsed on kaasatud ning nende suhtlus täiskasvanutega on avatud (Artikkel 12..., 2016). Laste ja noorte osalus on oluline osa nende arengust ning neid peaks nägema kui aktiivseid panustajaid probleemide lahendamisel (Ruiz-Casares, Collins, Tisdall ja Grover, 2017). Osaluse võimaldamine kasvatab ka vastutusvõimet, mis ei teki 18. aastaseks saamisel, kui sellele varem tähelepanu pööratud ei ole (Hart, 1992). Kui lapsed tunnevad, et neid nähakse kui aktiivseid kogukonnaliikmeid ja nende arvamus on oluline, siis nad mõistavad, kuidas nemad ümbritsevat mõjutavad (Artikkel 12..., 2016). Kusjuures lapsed peaksid olema kaasatud pidevalt ning mõtestatult, arvestades laste parimate huvidega ning keskkonnaga, kus ta elab (Ruiz-Casares jt, 2017). Seetõttu on lapse õiguste ja heaoluga seoses oluline edendada laste osalusõigust, mis tugevdab seotust ühiskonnaga. Minu hinnangul suurendab see ka näiteks laste sotsiaalset heaolu ning mõjutab teisi heaolu dimensioone.

Riiklikul tasandil reguleerivad lapse heaolu ja õigusi, lapse õiguste konventsiooni kõrval, lastekaitseseadus (2014) ning Eesti Vabariigi põhiseadus (1992). LasteKS on toodud laste õiguste osas neli põhilist sätet (Poopuu, 2014). LasteKS (2014) § 5 järgi on need neli sätet järgmised: „igal lapsel on sünnipärane õigus elule, ellujäämisele ja arengule; igal lapsel on õigus võrdselt kohtlemisele ilma igasuguse diskrimineerimiseta; kõigis lapsi puudutavates ettevõtmistes tuleb esikohale seada lapse huvid; igal lapsel on õigus iseseisvaks seisukohavõtuks kõigis teda puudutavates küsimustes ning õigus väljendada oma vaateid.“ Seega peegelduvad üks ühele põhimõtted konventsiooniga siin siiski.

Lapse õiguste käsitlemise kõrval on teine lähenemine, mis on mõjutanud lapse heaolu mõistmist ja indikaatorite kujunemist, lapse arengu ökoloogiline käsitlus (Ben-Arieh, 2010). Lapse arengu ökoloogiline käsitlus lähtub Bronfenbrenneri bio-ökoloogilisest lähenemisest (Ben-Arieh, 2010; Reinomägi jt, 2014). Bio-ökoloogiline lähenemine rõhub lapse ja keskkonna vahelisele interaktsioonile (Reinomägi jt, 2014). Bronfenbrenneri (1979) järgi on inimene vastastikmõjus keskkonnaga. Inimest ümbritsevad neli keskkonda (mikro-, meso-, ekso- ja makrosüsteem), mis kattuvad omavahel ja mõjutavad üksteist (Reinomägi jt, 2014). Need, kellega laps kõige otsesemalt suhtleb ja kokku puutub, moodustavad mikrosüsteemi, millel on lapsele kõige suurem mõju (Ben-Arieh, 2010). Kõik mikrokeskkonnad kokku, ja nende vahelised seosed, moodustavad mesosüsteemi (Reinomägi jt, 2014). Mesosüsteemi võib kuuluda näiteks kodu ja kooli partnerlus (Garbarino, 2014). Järgmine tase ehk eksosüsteem hõlmab endas näiteks kogukonda, teenuste kättesaadavust ja kvaliteeti ning vanemate töökohta (Ben-Arieh, 2010). Eksosüsteemiga ei ole lastel üldiselt otsest kokkupuudet, kuid nad on selle süsteemi poolt

mõjutatud (Garbarino, 2014). Makrosüsteem on kõige kaugemal ja „hõlmab ühiskonna- ja riigitasandit“ (Reinomägi jt, 2014: 6). Viimaseks on kronosüsteem, mis tähendab inimese elu mõjutavat ajamõõdet ning ajas toimunud muutusi (Reinomägi jt, 2014). Teadmised sellest käsitlusest võimaldavad mõista, kuidas erinevad süsteemid lapse heaolu mõjutavad ning aitavad üles leida takistused ja toetusvõimalused (Ben-Arieh, 2010).

Laste heaolust rääkides, keskendutakse üldiselt laste tulevikule – haridusele ning töö saamise võimalustele, tähelepanuta jääb aga laste praegune olukord ja heaolu selles (Ben-Arieh, 2008). Lapse heaolu mõistmiseks on aga oluline tähelepanu pöörata nii lapse praegusele elule kui ka sellele, mis mõjutab tema arengut ja tulevikku (nt koolisüsteem) (Frones, 2007). Uus lapsepõlvekäsitus rõhutab, et lapsed on „siin ja praegu“ ehk aktiivsed ühiskonnas osalejad juba lapseeas (Kutsar, 2008: 97). Seega on sellest käsitlusest tulenevalt oluline toetada laste osalusõigust.

Kokkuvõtvalt annavad seadused ja heaolu käsitlused raamistiku lapse heaolu sisuliseks mõistmiseks. Nii lapse õiguste konventsioonis kui ka Eesti seadusandluses on olulisi põhimõtteid, mida lapse heaolu tagamisel ja toetamisel järgida. Bio-ökoloogiline lähenemine võimaldab vaadelda lapse heaolu lähtuvalt erinevatest süsteemidest ning uus lapsepõlvesotsioloogia rõhutab, et laps on võimeline aktiivselt tegutsema ka oma praeguses eas ning tema heaolu praegu mõjutab ka tema tulevikku.

1.1.3. Abivajav laps

Toros (2011) on oma uuringus, erinevatele autoritele tuginedes, väitnud, et lastekaitstes defineeritakse vajadusi kui lõhet olemasolevate tingimuste ja sotsiaalsete/soovitavate tingimuste vahel. Vajadused võivad olla nii materiaalsed (nt rahaline toetus) kui ka mittemateriaalsed (nt kuidas vabaneda sõltuvusest) (Ewijk, 2016). Selleks, et uurida lähemalt mõistet abivajav laps, analüüsin seaduseid, mis minu hinnangul kõige selgemalt sisu edasi annavad ning millest lastega töötades juhindutakse.

LasteKS (2014) peatükk 6 keskendub täielikult abivajava lapsele: abivajavast lapsest teatamisele, hindamisele ja abi osutamisele. LasteKS § 26 (2014) kohaselt on abivajav laps „laps, kelle heaolu on ohustatud või kelle puhul on tekkinud kahtlus tema väärkohtlemise, hooletusse jätmise või muu lapse õigusi rikkuva olukorra suhtes, ja laps, kelle käitumine ohustab tema enda või teiste isikute heaolu.“ Abivajaduseni võivad viia erinevad faktorid, mis ohustavad lapse heaolu aga ka arengut ja turvatunnet (Lasteombudsman, i.a).

Lastekaitseaduse eelnõu seletuskirjas (eelnõu § 26, 2014) on toodud välja, et abivajadus võib olla üsna erinev, kuid abivajavaks lapseks on iga laps, kes ise või kelle pere vajab mingit tuge. Abivajava lapse puhul ei ole vajalik kiir-reageerimine, vaid peaaesjalikult õigeaegne märkamine ja toe osutamine (Seletuskiri lastekaitseaduse eelnõu juurde, eelnõu § 26, 2014). Seega defineeritakse mõistet just heaolu kaudu, lähtuvalt sellest, kas see on tagatud või mitte. Minu hinnangul on aga abivajava lapse mõiste Eesti seadusandluses üsna laiaulatuslik ning seetõttu väga erinevalt tõlgendatav. See võib ka koolis töötavate spetsialistide tööd ja abivajaduse ära tundmist raskendada. Mõne jaoks võib olla heaolu kahjustatud sellest, et lapsele ütles keegi koolis midagi halvasti, teise jaoks aga see veel abivajadust endas ei kujuta.

LasteKS (2014) § 27, lg 1, näeb ette, et „kohustus abivajavast lapsest teatada on kõigil isikutel, kellel on olemas teave abivajavast lapsest.“ Anniste, Biini, Osila, Koppeli ja Aabeni läbi viidud „Lapse õiguste ja vanemluse uuringus“ (2018) selgus, et enamik täiskasvanutest Eesti elanikest nõustuvad, et iga inimene peaks abivajavast lapsest teavitama. See tähendab, et teavitamiskohustus on juurdunud ja oluline, mistõttu tuleks õpetada võimalusi, kuidas mingites olukordades sekkuda ja last aidata (Anniste jt, 2018). 23 Euroopa riikide kohta tehtud ülevaatest (Antal ja Roth, 2015) selgus, et ainult kuues riigis on kõikidel inimestel kohustus teavitada laste väärkohtlemisest. Ülejäänud riikides on teavitamiskohustus kindlatel spetsialistidel, näiteks õpetajatel, psühholoogidel jne (Antal ja Roth, 2015). Seega ei ole kõikehõlmav teavitamiskohustus sugugi laialt Euroopas levinud. Huvitav siinkohal on ka see, et Eesti seadusandluses ei ole spetsialistidel suuremat vastutust abivajavast lapsest teatamisel kui ülejäänud elanikkonnal, kuigi võiks eeldada, et neil on vastav väljaõpe ja pädevus abivajadust märgata märksa parem kui tavalisel inimesel.

Kokkuvõtvalt on abivajava lapse mõiste Eesti seadusandluses sõnastatud läbi lapse heaolu. Küll aga on see mõiste, millest spetsialistid oma töös juhinduvad, kohati üsna lai ja tõlgendamine seega subjektiivne. Teavitamiskohustus abivajavast lapsest lasub kõikidel inimestel ning lastega töötavatel spetsialistidel ei ole abivajadusest teavitamisel ja märkamisel suuremat vastutust.

1.2. Abivajav laps koolis

Koolis veedab laps suure osa oma ajast, mistõttu on seal töötavad täiskasvanud tihti esimesed, kes võivad märgata, kui laps vajab abi (Lasteombudsman, i.a). Seetõttu annan esmalt ülevaate, millele lapse heaolu tagamisel koolis tähelepanu pöörata. Eraldi alapeatükina toon välja lühidalt

ka sotsiaalpedagoogika ja koolisotsiaaltööd selgitavad teooriad, sest need aitavad mõtestada koolisotsiaalpedagoogide tegevuse tausta, mis on vajalik sotsiaalpedagoogi ülesannete mõistmiseks. Seejärel pühendan suurema osa peatükist sotsiaalpedagoogi rollidele ja funktsioonidele. Alapeatüki alguses kirjeldan ülesandeid üldiselt ning siis toon välja, kuidas saab sotsiaalpedagoog abivajavaid lapsi, lähtuvalt Kyriacou (2009) viiest dimensioonist, nendes valdkondades toetada. Kuna abivajaduse hindamine on samuti oluline osa töös abivajava lapsega (LasteKS § 28, 2014) siis pöoran tähelepanu ka abivajaduse hindamise protsessile ja meetoditele.

1.2.1. Kooli funktsioonid lapse heaolu tagamisel

Koolis arenevad laste kognitiivsed võimed ja teadmised, kuid koolil on teisi funktsioone: õpetada uusi oskusi ja valikuid tegema, pakkuda võimalust olla sotsiaalselt aktiivne jne (Harwood jt, 2008). Ilvese (2013) järgi on hariduse peamiseks ülesandeks toetada lapse kasvamist, et tal oleks võimalik täisväärtuslikku elu elada ka tulevikus. Lapse õiguste konventsiooni (1991) artikkel 29, punkt 1, sätestab, et haridus on suunatud lapse isiksuse, annete, vaimsete ja kehaliste võimete, austuse, vastutuvõime, sallivuse, võrdsuse jm arendamiseks. Nendest eesmärkidest lähtuvalt peab haridus olema lapsekeskne (United Nations Committee..., 2009). Koolis puutuvad nad, lisaks erinevatele õppeainetele, kokku ka ideede ja väärtustega, mida kannavad endas eakaaslased, vanemad ja ühiskond laiemalt (Harwood jt, 2008). Seetõttu ei ole kool kohaks, kus omandatakse vaid akadeemilisi teadmisi, vaid seal omandab laps ka väärtusi, norme, sotsiaalseid oskuseid jm.

Lapse heaolu ja kooli vahelist seost on uurinud kirjanduse põhjal Suldo, Riley ja Shaffer (2006) ning leidnud, et kool on üks laste eluga rahuolu näitajatest. Üldstatuult teevad nad järelduse, et lapsed on eluga rohkem rahuolevad, kui neil on positiivsed ja toetavad suhted õpetajatega ja nad saavad hakkama koolitööga, vähem olulised on näiteks hinded (Suldo jt, 2006). Lugeses PGS-i, võib järeldada, et laste heaolu koolis on seatud Eesti haridussüsteemis prioriteediks. Näiteks § 3, lg 1, sõnastab, et Eesti koolide üheks alusväärtuseks on õpilaste toetamine nii vaimses, füüsilises, kõlbelises, sotsiaalses kui ka emotsionaalses arengus (PGS, 2010).

Heaolu koolis mõjutavad mitmed erinevad tegurid ning kirjanduses kategoriseerivad autorid neid erinevat moodi. Huebner jt (2014) toovad välja näiteks järgmised laste heaolu mõjutavad aspektid koolis: eakaaslaste ja õpetajatega suhtlemine, lapsevanemate kaasatus, turvatunne, akadeemiline võimekus, võimalus osaleda kooliga seotud tegevustes ning ka see, kuidas

õpetajad jagavad klassiruumis juhiseid ja kui selged on klassi kokkulepped. Laste heaolu võib mõjutada aga ka seotus kooliga (suhted, õpikogukonna liikmeks olemine, osalusõigus); kooli funktsioneerimisega seotud tegurid ehk kooli ja klasside suurus, õpetamisprotsessid jne; üleminekuprotsessid, näiteks algkoolist põhikooli minek; stressi-kohad (ingl k *points of stress*) nagu näiteks kiusamine (Gray, Galton, McLaughlin, Clarke ja Symonds, 2011). Kuigi autorid jagavad heaolu mõjutavad aspektid erinevatesse rühmadesse, siis põhimõtted on ikkagi sarnased. Oluline on koolis tähelepanu pöörata nii akadeemilisele poolele, suhetele, seotusele kui ka kooli füüsilisele keskkonnale ja turvalisusele.

Konu ja Rimpelä (2002) on töötanud välja minu jaoks kõige selgema mudeli, mille abil heaolu koolis hinnata (ingl k *The School Well-Being model*). Nende välja töötatud raamistik baseerub Allardt'i heaolu mudelil (Allardt, 1989, viidatud Konu ja Rimpelä 2002: 83 kaudu), kes jagab heaoluga seotud vajadused kolme kategooriasse: *having* (materiaalne seisund/tingimused), *loving* (kuulumisvajadus) ja *being* (eneseaustus ja eneseareng) (Allardt, 1993, viidatud Kutsar, 2008: 97 kaudu). Konu ja Rimpelä (2002: 83) mudelis on sellest tulenevalt esindatud neli erinevat heaolu kategooriat:

- kooli olud ehk füüsiline kooli keskkond, nagu näiteks mugavus, lärm, temperatuur jne
- sotsiaalsed suhted, nagu õppimiskeskkond, suhted õpetajaga, eakaaslastega, kiusamine aga ka näiteks kooli-kodu vaheline koostöö
- eneseteostuse võimalused, näiteks võimalus osaleda otsuste tegemises, vaheaja tegevused jne
- tervise seisund ehk psühhosomaatilised sümptomid, kroonilised haigused, muud haigused (näiteks külmetus) jne.

Lapse heaolu toetamist koolis reguleerivad ka vastavad õigusaktid, mille mitmed põhipunktid kattuvad eelpool välja toodud aspektide sisuga. Kosheri jt (2014: 11–12) järgi peab lapse õiguste konventsiooni põhjal haridus pakkuma võimalusi, täitma laste põhivajadusi (tervis, areng, heaolu), tagama turvalisuse (füüsilise, vaimse) ning ka osalusõiguse (arvamuse väljendamine, mõttevabadus). Kutsari ja Kasearu (2017) analüüs näitas, et oluline roll on ka õpetajatel, sest kooli meeldivust mõjutab ka see, kas nad on õpilaste vastu õiglased, kuulavad neid ja võtavad nende arvamust arvesse. Lapse õiguste komitee (United Nations Committee..., 2009) toob välja, et võttes arvesse nii laste kui ka nende vanemate vaateid ja arvamust on võimalik kujundada toetav klassiõhkkond ning ennetada näiteks kiusamise

tekkimist. Lapse õiguste konventsioonis välja toodu põhjal saab järeldada, et lapse heaolu tagamiseks koolis on oluline tähelepanu pöörata sotsiaalsetele suhetele, eneseteostusele ja kooli keskkonnale – need valdkonnad peegelduvad ka Konu ja Rimpelä (2002) mudelis.

Osaluse kõrval, on tervise ja heaolu tagamisel oluline roll puhkusel, vabal ajal, mängul ning kultuuri- ja kunstielul (Hakalehto-Wainio, 2015). Seda sätestab lapse õiguste konventsioonis (1989) artikkel 31. Mäng, vaba aeg ning osalus kultuuri-ja kunstielus on heaolu tagamisel olulised, sest arendavad lapse enesekindlust, kuuluvustunnet, loovust, fantaasiat ja palju muud (United Nations Committee..., 2013). Hakalehto-Wainio (2015) kirjutab oma artiklis, et just see konventsiooni punkt seab tingimused kooli õuealale, kooliruumide planeerimisele, õppetundide pikkusele ja vahetundidele. Väljatoodu kattub Konu ja Rimpelä (2002) loodud heaolu mudeliga, kus füüsiline keskkond on oluline osa heaolu loomisest koolis.

Ka PGS (2010) pöörab tähelepanu erinevatele kooli poolt heaolu tagavatele teguritele, näiteks füüsilisele keskkonnale (§ 19), toetavale suhtele (§ 37) ning turvalisusele (§ 44). Lisaks sellele on seaduses toodud välja erinevad tugimeetmed (§ 58, lg 3), millest saavad õpetajad, sotsiaalpedagoogid ning teised koolitöötajad juhendada abivajava lapsega tegelemisel ja lapse heaolu tagamisel. Enne tugimeetmete rakendamist on oluline kaasata laps (PGS, § 58, lg 2, 2010), mis omakorda näitab osalusõiguse väärtustamist. Seega on olulised heaolu aspektid, millele kool omalt poolt tähelepanu peaks pöörama, ka PGS-s esindatud.

On selge, et kool mängib õpilaste elus olulist rolli, mõjutades nii nende arengut kui ka heaolu erinevate tegurite kaudu. Peamiselt on nendeks sotsiaalsed suhted, füüsiline keskkond, tervis ja ka näiteks eneseteostuse võimalused. Nii kirjanduses ja ka rahvusvahelistes ning riiklikes seadustes, on heaolu tagamisele koolis palju rõhku pandud ning selle toetamisel tuleb fookust hoida. Seetõttu on jätkuvalt oluline, et koolides osataks pöörata tähelepanu erinevatele heaolu valdkondadele ja kasutataks võimalusi õpilaste vajaduste (ka abivajaduse) märkamiseks ja toetamiseks.

1.2.2. Sotsiaalpedagoogika ja koolisotsiaaltöö teoreetiline alus

Minu uurimistöös on uurimuse objektiks sotsiaalpedagoogid ja nende vaade abivajavale lapsele. Seetõttu pean tähtsaks kirjeldada sotsiaalpedagoogika põhimõtteid, mis praktilist tööd mõjutavad. Lisaks sotsiaalpedagoogika alustele, on koolis töötaval sotsiaalpedagoogil oluline tunda ka koolisotsiaaltööga seotud teooriaid.

Kraavi ja Hämäläinen (2013: 234) järgi on: „sotsiaalpedagoogika pedagoogiline distsipliin, uurimisvaldkond ja praktiline tegevusvaldkond, mille eesmärgiks on sotsiaalsete probleemide leevendamine ja ennetamine pedagoogiliste vahenditega.“ Sotsiaalpedagoogika tegeleb heaolu, õppimise ja arenguga, mille keskmes on uskumus, et igas inimeses on potentsiaali ja iga inimene on väärtuslik (Social Pedagogy, i.a). Sotsiaalpedagoogika eesmärgiks on hariduse kaudu jõuda selleni, et inimesed saaksid olla aktiivsed kodanikud, seotud ühiskonnaga ja väheneks tõrjutus (Hämäläinen, 2015). Kuigi selleni jõutakse hariduse ja kasvatamise kaudu, ei tegele sotsiaalpedagoogika ainult lastega, vaid kõikide inimestega (Eichsteller ja Holthoff, 2011).

Sotsiaalpedagoogika põhimõtete edasi andmiseks on hea lähtuda teemantmudelist. Teemantmudeli raamistikus on neli aspekti: heaolu ja õnnelikkus, terviklik õppimine, võimustumine ja suhted ning keskmes on positiivsed kogemused (ThemPra Social Pedagogy, i.a). Heaolu ja õnnelikkus tähendavad individuaalse ning kollektiivse heaolu ja inimväärikuse suurendamist (Eichsteller ja Holthoff, 2011). Teemanti teine osa, terviklik õppimine, on enamasti kui ainult koolis õppimine ja võib aset leida erinevates situatsioonides (ThemPra Social Pedagogy, i.a). See tähendab seda, et õppida võib põhimõtteliselt kõigest enda ümber. Teemanti kolmas osa on suhe sotsiaalpedagoogi ja inimese vahel, mis on usalduslik ning võimustav (Eichsteller ja Holthoff, 2011). Neljanda osa ehk võimustamise mõtteks on tagada, et inimene tunneks, et ta kontrollib oma elu ning on võimeline võtma vastutust oma heaolu eest (ThemPra Social Pedagogy, i.a).

Oluline kontseptsioon sotsiaalpedagoogilises töös on ka „3 p’d“ (ingl k *the 3 P's*), mille abil lahti mõtestada sotsiaalpedagoogilist suhet (ThemPra Social Pedagogy, i.a). 3 p’d mudelis on olulisel kohal professionaalne, personaalne ja privaatne *mina*, mis aitavad tõmmata ametialaseid piire (Kemp, 2011). Professionaalse *mina* all tuuakse sotsiaalpedagoogilisse suhtesse teadmised (nt seadused, teooriad) ja eesmärgid (Holthoff ja Harbo, 2011). Personaalne *mina* tähendab oma isiksuse toomist suhtesse ning selle üheks osaks on ka eneserefleksioon (professionaalne *mina*) (ThemPra Social Pedagogy, i.a) Viimane, ehk privaatne *mina*, kajastab meie mõtteid, tundeid, mis meil tööd tehes tekivad ja mida me oma töösse tuua ei tahaks (Holthoff ja Harbo, 2011). „3 p’d“ mudel võimaldab sotsiaalpedagoogidel oma tööd analüüsida kõigis kolmes osas (Holthoff ja Harbo, 2011).

Kolmandaks oluliseks kontseptsiooniks on ühine kolmas. Sotsiaalpedagoogilises töös suheldakse paljuski just läbi ühiste tegevuste (Smith, 2012). Läbi loovate ja praktiliste tegevuste tugevdatakse sotsiaalpedagoogi ja lapse vahelist suhet ning arendatakse uusi oskuseid (ThemPra Social Pedagogy, i.a). Hämäläinen (2001) sõnul on loovad tegevused osaks inimeseks olemisest niikuinii, mistõttu võimaldab nende kasutamine pakkuda elamusi, tundma õppida oma väärtuseid jne.

Sotsiaalpedagoogika võib olla sotsiaaltöö hariduse üks osa ning seda võib lugeda üheks sotsiaaltöö teoreetiliseks raamistikuks (Hämäläinen, 2003). Kuna koolisotsiaalpedagoogid töötavad keskkonnas, kus puutuvad kokku paljude erinevate murekohtade ja inimestega, tuleb kasuks ka (kooli)sotsiaaltööga seotud teooriate tundmine.

Kirjanduses mainitakse kõige enam ökoloogilist teooriat, mis on justkui raamistikuks koolisotsiaaltöö mõistmiseks (Dupper, 2003; Constable, 2006b) või õpilaste abivajaduse hindamisel (Openshaw, 2008; National Association of Social Workers [NASW], 2012). Kuna koolisotsiaaltöös peetakse oluliseks mitmel erineval tasandil töötamist (Berzin ja O'Connor, 2010), siis arvan, et ökoloogiline teooria toob koolis töötavale spetsialistile kaasa palju olulisi põhimõtteid. Kool on lapse jaoks teine ökoloogiline üksus, kus ta saab arendada oma toimetulekut ja õppida kohanema (Kadajas, 2001). Ökoloogiline vaade võimaldab koolisotsiaaltöötajatel näha, et probleemid ei tulene lapse seest, vaid teda mõjutavad ka ümbritsevad süsteemid (Dupper, 2003). Seeläbi toob ökoloogiline teooria esile koolisotsiaaltöötaja kaksikrolli, kus sotsiaaltöötaja ülesandeks on pöörata tähelepanu nii personaalsetele kui ka keskkonnast tulenevatele aspektidele, ehk siis tugevdada inimese toimetulekut ja parandada kahjustava keskkonna kvaliteeti (Germain, 2006). Eelkõige aitab selle teooria tundmine minu meelest vältida täiskasvanutel laste sildistamist ja pöörata tähelepanu erinevatele võimalustele abivajavat last toetada.

Ökoloogilist teooriat täiendavad aga teised teoreetilised lähenemised. Näiteks tuuakse kirjanduses välja ka tugevustel põhinevat teooriat (Dupper, 2003; Saleebey, 2008), mida saab kasutada igapäevases töös lastega (Saleebey, 2008) kui ka abivajaduse hindamises (Openshaw, 2008). Tugevustele keskenduv lähenemine on tulevikku vaatav ning sotsiaaltöötaja ülesandeks on leida ülesse inimese võimed (Howe, 2009). Tugevustele keskenduva lähenemise puhul on oluline inimestesse uskuda ning mõista, et nad on ise teadlikud, mis on neile hea (Saleebey, 2008). See lähenemine annab koolikeskkonda juurde positiivsust ja selle märkamist.

Kooli sotsiaalpedagoogide töös on kindlasti olulisel kohal sotsiaalpedagoogika teooria ja sellest tulenevad põhimõtted, mis annavad suunised tööks: suhete olulisus, võimustamine, koostegevused jne. Selleks, et abivajajaid kõige tulemuslikumalt toetada on oluline olla kursis ka koolisotsiaaltöös enam levinud teooriatega, milleks on näiteks ökoloogiline teooria ja tugevustele suunatud lähenemine. Igal teorial on aspekte, mis toetavad praktikuid töös ja kindlasti ka neid, mis kõikidesse olukordadesse ei sobi, kuid teadlikus neist ja oskus sobiv lähenemine valida, on ääretult oluline.

1.2.3. Sotsiaalpedagoogi funktsioon ja ülesanded lapse heaolu tagamisel ja abivajava lapse toetamisel

Eelpool kirjutatust ja erinevatele allikatele tuginedes (Harwood jt, 2008; Ilves, 2013; Lapse õiguste konventsioon, 1989 jne) võib öelda, et nii kooli personali (õpetajaskonna), kui ka tugipersonali (sotsiaalpedagoog, koolisotsiaaltöötaja) töö kõige üldisemaks eesmärgiks on tagada lapse heaolu ja areng. Selleks, et selle eesmärgini jõuda on sotsiaalpedagoogil koolis oma roll ja ülesanded.

Selleks aga, et mõista täpsemalt, millega sotsiaalpedagoog koolis tegeleb, jagatakse kirjanduses tema tööülesanded erinevatesse kategooriatesse ja dimensioonidesse. Näiteks on võimalik koolisotsiaaltöötaja rollid jagada viieks suuremaks dimensiooniks: 1. suhe ja teenused lastele ja peredele, 2. suhe ja teenused õpetajatele ja kooli töötajatele, 3. teenused ülejäänud koolipersonalile, 4. teenused kogukonnale (ingl k *community services*), 5. administratiivsed ülesanded (Nelson 1990, viidatud Constable, 2006b: 22 kaudu). Webb (2011: 207) toob oma raamatus välja Costini 1987. aastal loetletud, mõneti detailsemad koolisotsiaaltöötaja rollid, milleks on laste abivajaduse tuvastamine, teenuste pakkumine õpilastele, töö koolipersonaliga, erivajadustega laste hariduse planeerimine, töö vanematega, töö kogukonnaga. Webbi (2011) välja toodu kattub ka Kuzmickite, Harrisoni ja Volkmanni (1999, viidatud Constable, 2006b: 23 kaudu) täpsustatud rollidega, milleks on koostöö, hindamine, otsene töö laste, peredega (grupis ja individuaalselt) ning kooli jaoks programmide väljatöötamine. Kirjanduse põhjal on seega näha, et autorid sõnastavad küll koolisotsiaaltöötaja funktsioone mõneti erinevalt, vastavalt, kas üldisemalt või detailsemalt, kuid põhimõte on kõigil sarnane – sotsiaalpedagoog töötab nii õpilase, perekonna, õpetajate, koolipersonali kui ka kogukonnaga.

Minu hinnangul aga annavad just Kyriacou (2009) viis dimensiooni kõige selgema ülevaate sellest, millistele valdkondadele sotsiaalpedagoog koolis tähelepanu pöörama peaks. Siit

tulenevalt on võimalik ka järeldada, millised on nende ülesanded abivajavate laste toetamisel. Need dimensioonid on järgmised (Kyriacou, 2009: 104–105):

- hoolitsus ja heaolu
- kaasamine
- sotsialiseerumine
- akadeemiline tugi
- sotsiaalne haridus (ingl k *social education*).

Võttes aluseks Kyriacou (2009) välja toodud dimensioonid, analüüsin ja loon seoseid haridus- ja teadusministri määruses (Tugispetsialistide teenuse kirjeldus..., 2018) kehtestatu, kutsestandardite ja kirjanduse abil, sotsiaalpedagoogi võimalikke tegevusi lapse heaolu tagamisel ja abivajavate lastega tegelemisel.

Esimene oluline dimensioon on hoolitsus ja heaolu, mis tähendab füüsilise ja vaimse heaolu ning turvalise keskkonna tagamist (Kyriacou, 2009: 104). Kui koolikeskkond on õpilaste jaoks positiivne, näiteks on seal turvaline, siis on kõrgem ka õpilaste heaolu ja akadeemilised tulemused (Iachini jt, 2017). Nii vaimse kui ka füüsilise turvalisuse tagamist kui olulist eesmärki on toodud välja nii PGS-s (§ 4, lg 2, 2010) kui ka sotsiaalpedagoogi kutsestandardis (tase 7, 2018).

Koolisotsiaaltöötajal on mitmeid võimalusi kooli füüsilisse keskkonda panustamiseks ja selle turvalisemaks muutmiseks. Spetsiifilisemad ülesanded, kuidas seda tegema peaks, on märgitud ära sotsiaaltöötaja kutsestandardis (koolisotsiaaltöötajaks spetsialiseerumine) (tase 7, 2014): korraldada vahetundide sisustamist, juhendada tegutsemist ja mängu, korraldada üritusi, innustada õpilasi osalema, nõustada juhtkonda, kuidas muuta keskkonda lapsesõbralikumaks. Seega saab sotsiaalpedagoog füüsilist kooli keskkonda mõjutada läbi tegevuste organiseerimise aga ka märkamise ja nõustamise. Lisaks on olemas mitmed koolikliimat toetavad programmid ja poliitikad, mida erinevates riikides rakendatakse (Iachini jt, 2017). Eestis on samuti olemas mitmeid selliseid programme. Koolikiusamise vastu näiteks „Kiusamisvaba Kooli“ programm, klassi õppimisõhkkonna parandamiseks käitumisoskuste mäng VEPA (Ennetuskampaaniad ja programmid, i.a). Vahetundide sisukamaks muutmiseks ning õpilaste liikuma kutsumiseks on Eestis töötatud välja programm „Liikuma Kutsuv Kool“, kus on erinevaid ideid ja ettepanekuid, mida saavad koolid kasutada (Liikuma Kutsuv Kool..., i.a). Siinjuures on aga oluline

multidistsiplinaarne lähenemine: turvalise ja hea õppimiskeskkonna saab luua koolipersonali ja kogukonnaga koostöös (School Social Work..., i.a)

Vaimne heaolu on samuti osa heaolu ja hoolitsuse dimensioonist, millele sotsiaalpedagoog koolis tähelepanu peaks pöörama (Kyriacou, 2009: 104). Üldiselt aga tegeletakse vaimse tervise muredega väljaspool kooli ning koolisotsiaaltöötaja rolliks koolis on anda lühiajalist tuge ja teha koostööd tugipersonali liikmetega ning teenusepakkujatega väljaspool kooli (Moses, Ornstein ja Massat, 2006). O'Brien jt (2011) teostatud uuringu kohaselt kasutavad koolisotsiaaltöötajad töös vaimse tervise probleemidega noortega enamjaolt individuaalseid lähenemisi ja tegeletakse perekonnaga. Vähem kaastakse õpetajaid (O'Brien jt, 2011). Kindlasti aga toetavad vaimset heaolu ka kõik teised tegevused, mida sotsiaalpedagoog kooli turvalisuse ja füüsilise keskkonna osas teeb.

Kyriacou (2009: 104) järgi on teine dimensioon kaasamine, mis tähendab õpilaste kooliellu kaasamist ning marginaliseerumise (rassi, soo vm tõttu) vähendamist. Ka Eesti riigis lähtutakse kaasava hariduse põhimõttest, mis tähendab seda, et haridusliku erivajadusega õpilased õpivad tavakoolis (Hariduslike erivajadusega õpilane, i.a). Kaasamine ei ole oluline ainult hariduslike erivajadustega õpilaste vaid, lapse õiguste konventsioonist (artikkel 12 ja 28, 1989) tulenevalt, kõikide koolis õppivate laste jaoks. Kaasamise aluseks on suhte loomine ning n-ö demokraatlik kommunikatsioon, mis tähendab võimalust ennast väljendada ja olla kuulatud (Petrie, 2011). Ka näiteks enne tugimeetmete rakendamist tuleb PGS (2010) § 58, lg 2, järgi kuulata õpilase arvamust ja selgitusi. Kaasatuse suurendamiseks töötab koolisotsiaaltöötaja nii õpetajaga (andes nõu) kui ka õpilaskonnaga (McDonald, Constable ja Holley, 2006). Pryor, Kent, McGunn ja Leroy (1996) toovad oma uurimuses välja, et koolisotsiaaltöötajad saavad kasutada erinevaid õpilaste kaasamise viise, nagu näiteks õpetajatega aru pidamine ja kooli ainekavade üle vaatamine, tuutorite süsteem, grupidöö õpilastega jne.

Uuringu „Tõsiste käitumisprobleemidega laste teenuste analüüs“ kokkuvõtlikes tulemustes on toodud välja, et käitumisprobleemid on esimesena märgatavad just koolis (Aaben jt, 2018). Kyriacou (2009: 105) järgmine dimensioon kujutabki endast õpilaste käitumist vastavalt ühiskondlikele väärtustele, normidele ja ootustele ning eesmärgiks on kujundada arusaama, kuidas käituda ühiskonnas aktsepteeritud moel. Ka sotsiaaltöötaja 7 taseme kutsestandardis, koolisotsiaaltöötajaks spetsialiseerumise all (2014), on kirjutatud, et koolisotsiaaltöötaja peaks koolis pöörama tähelepanu koostöö edendamisele ning sellele, et õpilased jälgiksid reegleid,

norme ja väärtuseid. Samas kutsestandardis (tase 7, 2014) on käitumise toetamiseks toodud välja ka mõningad võimalused: kasvatuslikud ja arendavad arutelud, rollimängud aga ka sotsiaalainete täiustamine koostöös õpetajatega. Suurem osa meetmetest on loetletud PGS § 58, lg 3 (2010) all: lapse käitumise arutamine lapsevanemaga (punkt 1), käitumise arutamine direktori ja õppealajuhatajaga (punkt 2), ümarlaud (punkt 3) ning tugiisiku määramine. PGS (§ 58, lg 3, 2010) toob välja veel teisigi lahendusi nagu kirjalike noomituste esitamine (punkt 5), õpilaste eemaldamine tunnist (punkt 7), kooli jaoks kasuliku tegevuse elluviimine (punkt 9), kohustus pärast õppetundide lõppemist koolis viibida (punkt 10) ning ka üritustel, väljasõitudel osalemise (punkt 11) ja ajutiselt õppes osalemise keeld (punkt 12). Küll aga on oluline märkida, et näiteks õppetunnist eemaldamise puhul (punkt 7) ja pärast tunde kooli jätmise korral (punkt 10) peab kool „tagama järelevalve õpilase üle ja vajaduse korral õpilase pedagoogilise juhendamise“ (PGS, § 58, lg 7, 2010). Tunnist ära saadetud õpilane peab tunni lõpuks saavutama ka „nõutavad õpitulemused“ ning viibima „talle määratud kohas“ (PGS, § 58, lg 3, punkt 7, 2010), mis tähendab seda, et ta ei saa ilma järelevalveta kooli peal aega veeta. Seega ei saa loetletud meetmeid rakendada päris ükskõikselt ning silmas peab pidama mitmeid nõudeid. Kõikide nende meetmete rakendamine ei too minu hinnangul aga pikaajalisi lahendusi probleemkohtadele, vaid on pigem lühiajalisteks tagajärgedeks.

Kyriacou (2009: 105) järgi on oluliseks sotsiaalpedagoogi ülesandeks ka akadeemilise toe pakkumine. Siinpuhul on sotsiaalpedagoogi rolliks pakkuda tuge õpilastele, kellel on raskusi vajalike oskuste saavutamise või kes ei õpi koolis vastavalt oma võimetele (Kyriacou, 2009). Rosenfeldi, Richmani ja Bowen'i uuringus (2000) selgus, et õpilased, kes saavad tuge nii õpetajatelt, vanematelt kui ka sõpradelt veedavad rohkem aega õppides, ei puudu, on kooliga rohkem rahul ning neil on paremad hinded. Lähtuvalt haridus- ja teadusministri määrusest (Tugispetsialistide teenuse kirjeldus..., § 1, lg 2, 2018) on tugipersonaliliikme ülesandeks nõustada õpetajat, näiteks õppetegevuse planeerimisel või õppematerjalide valimisel (punkt 2) ning lapsevanemat arengu ja toimetuleku toetamisega seotud küsimustes (punkt 5). Sotsiaalpedagoogi kutsestandardis (tase 7, 2018: 3) on samuti märgitud, et sotsiaalpedagoog „kavandab õppe- ja kasvatus tööd toetavat tegevust oma organisatsioonis, tuginedes õigusaktidele; nõustab kolleege ja teisi spetsialiste õppetööd toetava tegevuse kavandamisel.“ Selleks on võimalik näiteks külastada aineõpetajate tunde (Sotsiaaltöötaja kutsestandard, tase 7, 2014). Seega on akadeemilise toe pakkumisel sotsiaalpedagoog pigem nõustavas rollis, et aidata leida parimad toetusvõimalused abivajavale lapsele.

Akadeemilise võimekusega on seotud koolikohustuse mittetäitmine. Sellega tegelemine on sotsiaalpedagoogi töö osa (Naarits-Linn, 2012). Kooliskäimine on tugevas seoses akadeemilise võimekusega ning mõjutab nii hindeid kui ka sotsiaalset arengut (alkoholism, narkootikumide tarvitamine, ebakohane käitumine jne) (Gleason ja Massat, 2006), mistõttu on sellele tähelepanu pööramine ääretult oluline. Puudumist võivad põhjustada isiklikud, perekonnast tulenevad jm faktorid, mistõttu aitab sobiva toetusmeetme valimisele kaasa puudumise põhjuste hindamine (Teasley, 2004). Siin on aga määravaks kontakt vanematega. Perekond mängib olulist rolli, et laps saaks koolis edukalt hakkama (Comer ja Haynes, 1991). Eesti koolide kogemusi koondavas raamatus „Päästerõngad ja karid“ (Naarits-Linn, 2012) on toodud välja 10 sammu lapse toetamiseks, milles on põgusalt puudutatud ka vanemate kaasamise võimalusi: vestlused ning ühised kohtumised õpetajate, klassijuhatajatega ning vajadusel ka väljaspool kooli töötavate spetsialistide ja direktsiooniga. Nende tegevuste kaudu seavad kool ja kodu ühiseid eesmärke ning saavad pakkuda õpilasele laiahaardelist tuge tagamaks tema heaolu. Kindlasti aga ei pea sotsiaalpedagoog üksi tegelema vanemate kaasamisega, sest ka klassijuhatajatel ja õpetajatel on selles oma oluline roll.

Sotsiaaltöötaja kutsestandardis koolisotsiaaltööle spetsialiseerumise all (tase 7, 2014) on välja toodud ka mõningad põhilised tegevused selles valdkonnas, nagu näiteks ülekoolilise tegevuskava koostamine puudumiste vältimiseks, andmete kogumine puudumiste kohta ja nende analüüsimine ning ka klassijuhataja ja aineõpetaja toetamine töös puudujatega.

Meetmeid puudumise vähendamiseks on väga mitmeid ning paljuski olenevad need juhtumist. Näiteks kui õpilane puudub seetõttu, et tal on raskused mõnes aines, tuleks teda toetada seal (Gleason ja Massat, 2006). Pakkuda saab ka erinevaid tegevusi pärast kooli (Epstein ja Sheldon, 2002), aga ka tuutor-ja mentorprogramme (Gleason ja Massat, 2006; Teasley, 2004). Mõnikord on vaja, et koolisotsiaaltöötaja pakuks sotsiaalsete oskuste õpet, näiteks kui õpilane puudub sotsiaalse ärevuse tõttu (Gleason ja Massat, 2006).

Viiendaks dimensiooniks on Kyriacou (2009: 105) järgi sotsiaalne haridus, mille alla käib sotsiaalne ja isiklik areng, heaolu ning, mis hõlmab endast käitumise õpetust, seksuaalkasvatust, kodanikuks olemist, karjääriõpetust jm. Koolis õpitakse akadeemiliste teadmiste kõrval ka erinevaid sotsiaalseid oskuseid (LeCroy, 2006). Puudulikud sotsiaalsed oskused võivad viia puudumiseni, halbade tulemusteni koolis ja mõjutada vaimset tervist (Saat ja Kanter, i.a). Samuti võivad need tekitada probleeme täiskasvanueas (LeCroy, 2006). Sotsiaalpedagoogi

üheks ülesandeks on õpetada ja mudeldada erinevaid vajaminevaid sotsiaalseid oskuseid ja toimetulekustrateegiaid (Sotsiaalpedagoogi kutsestandard, tase 7, 2018). See tähendab seda, et õpetamise kõrval on oluline ka täiskasvanute enda käitumine, mis on eeskujuks lastele sotsiaalsete oskuste omandamisel. Konkreetselt neid oskusi õpetada on kõige tulemuslikum grupitöö meetodite abil, sest nii on võimalik õpitut harjutada, kuid seda saab teha ka individuaalselt ja klassiruumis (LeCroy, 2006). Sotsiaalseid oskuseid saab arendada kõikides kooliastmetes ja integreerida neid erinevatesse tundidesse (Saat ja Kanter, i.a). Koostöös õpetajatega on sotsiaalpedagoogi ülesandeks täiustada erinevaid õppeaineid (nt inimese- ja perekonnaõpetus, psühholoogia) (Sotsiaaltöötaja kutsestandard, tase 7, 2014), mille kaudu saab sotsiaalpedagoog sotsiaalsete oskuste õpetamisesse panustada. Sobiv on minu hinnangul kasutada ka sotsiaalpedagoogikas eelistatud loovlähenemisi. Need võimaldavad inimesel end paremini tundma õppida ja pakuvad elamusi (Hämäläinen, 2001).

Kyriacou (2009) välja toodud dimensioonide kõrval on sotsiaalpedagoogikas oluline tähelepanu pöörata ka kogukonnale. Sotsiaalpedagoogid ei tohiks keskenduda ainult inimesele individuaalselt, vaid arvesse tuleks võtta ka sotsiaalset konteksti, milles inimene elab, mõista teda osana kogukonnast (Storø, 2013). Sotsiaalpedagoogi ülesandeks on leida lähi keskkonnas olevad ressursid ning jagada informatsiooni kogukonnas leiduvate huvi- ja tugitegevuste kohta, panustada naabruskonna lapsesõbralikumaks muutmisesse ning teha koostööd ka kogukonnas olevate organisatsioonidega, eesmärgiga tõsta õpilaste heaolu ning vaba aja sisustamise võimalusi (Sotsiaalpedagoogi kutsestandard, tase 7, 2018; Sotsiaaltöötaja kutsestandard, tase 7, 2014). Kutsestandardites on rõhutatud ka väärtuste kujundamist ja väärtuskasvatust (Sotsiaalpedagoogi kutsestandard, tase 7, 2018; Sotsiaaltöötaja kutsestandard, tase 7, 2014), mis samuti soodustab ühiskonda integreerumist (Hämäläinen, 2001). Kogukonna liikmed saavad omalt poolt panustada kooliellu erineval moel: läbi vabatahtlikuks olemise, osaleda tunnivälistes tegevustes aga ka näiteks laste toetamisega kodustes töödes (Guzman, 1999). Minu hinnangul seisnebki sotsiaalpedagoogi roll peamiselt kogukonna ja kooli vahelise partnerluse ühe edendajana, mida ta saab teha näiteks kaasates vanemaid, teenusepakkujaid, tugivõrgustiku liikmeid (nt politsei) ning jagades ja vahendades informatsiooni.

Kokkuvõtlikult võib järeldada, et sotsiaalpedagoogil on mitmeid erinevaid funktsioone, millele on tähelepanu pööratud palju ka kirjanduses. Kõige ülevaatlikumalt on Kyriacou (2009: 104–105) toonud välja viis sotsiaalpedagoogi tööd iseloomustavat dimensiooni. Igast dimensioonist

lähtuvalt saab välja tuua, millised on sotsiaalpedagoogi rollid ja sellega seonduvad ülesanded koolis ja milliste tegevuste kaudu ta abivajavaid lapsi nendes dimensioonides toetada saab.

1.2.4. Lapse abivajaduse hindamine

Lapse märkamine ja abistamine, et ta oleks kaitstud ja tema heaolu oleks tagatud, seonduv lapse õigustega ja on kogu ühiskonna vastutus (Anniste jt, 2018). Mõnede valdkondade inimesed puutuvad lastega rohkem kokku kui teised (nt õpetajad, kooli tugipersonal, huviringide juhendajad jne), seetõttu on oluline, et esmast abivajadust oskaksid ära tunda ka lastega töötavad isikud (Seletuskiri lastekaitseaduse eelnõu juurde, eelnõu § 28 lg 1, 2014).

Kui info abivajava lapse kohta on tulnud, hindavad seda lastekaitsetöötajad või lastega töötavad isikud (LasteKS § 28, lg 1, 2014). Seega on see oluline osa ka sotsiaalpedagoogi tööst (Sotsiaalpedagoogi kutsestandard, tase 7, 2018). Selleks, et lähemalt uurida laste abivajaduse hindamist on oluline teada, mis on hindamine ja millised on olulisemad hindamise põhimõtted töös lastega. Kooli kontekstis on Constable (2006b) välja toonud, et hindamine on süstemaatiline tegevus, et saada ülevaadet, mis toimub lapsega koolis ja peres. See nõuab süvitsi analüüsi ja mõistmist, mis võib probleemi taga olla ja probleemset olukorda säilitada (Webb, 2011). Hindamine võimaldab leida koolisotsiaaltöötajal, kuhu peaks ta oma tähelepanu pöörama ning milline sekkumine oleks kõige efektiivsem (Constable, 2006b). Kvaliteet on ääretult oluline, sest halvasti läbiviidud hindamine võib viia tõsiste tagajärgedeni (Turney, Platt, Selwyn ja Farmer, 2011).

Hindamisel kogutavat teavet võib jagada kolmeks: individuaalsed (elustiil, tervis, kohanemine jne), situatsioonilised (probleemi olemus, keskkond jne) ja toetussüsteemi faktorid (pere, kool, eakaaslased jne) (Webb, 2011: 62). LasteKS (2014) § 28, lg 2, kohustab lastekaitsetöötajat või lapsega töötaval isikul andma hinnangut „lapse füüsilisele, tervislikule, psühholoogilisele, emotsionaalsele, sotsiaalsele, kognitiivsele, hariduslikule ja majanduslikule seisundile“ (punkt 1) ning „last kasvatava isiku vanemlikele oskustele“ (punkt 2). On oluline, et kõik need aspektid saaksid hinnatud – need on osa lapse heaolust (Seletuskiri lastekaitseaduse eelnõu juurde, eelnõu § 28 lg 2, 2014). Seega selleks, et saada terviklikku pilti lapse heaolust ja abivajadusest, tuleks läbi viia põhjalik ja laiaulatuslik hindamine.

Laste hindamise ettevalmistamisel on oluline mõelda: 1. keda/mida hinnatakse (last, perekonda jm), 2. millist informatsiooni on vaja koguda (näiteks psühholoogiline-, tervise- alane teave), 3. millises järjekorras peab hindamist läbi viima (näiteks esmalt kohtuda perega), 4. millist

hindamisvahendit kasutada ja 5. kuidas teha kokkuvõtteid ning kuidas edastada hindamistulemused asjaosalistele (Webb, 2011: 61).

Järgnevalt toon välja mõned kirjanduses enim läbi käinud põhimõtted, mida lapse abivajaduse hindamisel jälgida.

- Hea hindamise aluspõhimõtteks on lapse keskmesse seadmine (Turney jt, 2011). Lapse arvamus ja vastused on hindamisel tähtsad (Bell, 2002). Lastel peab olema piisavalt informatsiooni hindamise protseduuri ja meetodite kohta ning nad peaksid saama avaldada oma arvamust ja valida, kuidas nad seda teevad (Holland, 2011). Oluline on last kuulata ning mõista tema (ja vanemate) vaateid ja kogemusi (Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium, 2009).
- Hea hindamise tagavad laialdased teadmised ja oskused (Turney jt, 2011). Abivajavad lapsed võivad olla väga keerulises olukorras, kus paljud nende vajadused ei ole rahuldatud (Department of Health, Home Office ja Department for Education and Employment, 2000). Ei saa eeldada, et sotsiaaltöötaja on igas osas pädev andma hinnangut lapse arengule, kuid olemasolevad teadmised võimaldavad tal kaasata teiste valdkondade spetsialiste (Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium, 2009). Kindlasti tuleb siinpuhul kasuks kui koolis on lisaks sotsiaalpedagoogile ka teisi tugipersonali liikmeid (nt psühholoog, logopeed), misläbi on võimalik koostöös nendega olukorda veelgi tulemuslikumalt hinnata.
- Kolmandaks põhimõtteks on koostöö perekonnaga (Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium, 2009; LasteKS § 28, lg 3, 2014). Lapsevanemate kaasamine protsessi on väga oluline, sest nad väärtuslikuks infoallikaks (Lapse heaolu hindamise käsiraamat, 2017).
- Hindamine on pidev protsess (Department of Health jt, 2000). Hindamiseks on vaja mitut kohtumist, sest vaid ühe kohtumise korral võib sotsiaaltöötaja asetada inimese teatud kategooriasse, inimene ise samastub probleemiga või ei saa probleemist adekvaatset ülevaadet (Milner ja O'Byrne, 2002, viidatud Narusson, 2006a: 27 kaudu). Kui sekkumisega on alustatud tuleks monitoorida kuidas valitud teenused, sekkumine jm lapsele ja perele mõjuvad (Department of Health jt, 2000).
- Võrdsed võimalused ja võimustamine on samuti hea hindamise puhul tähtsad (Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium, 2009). Abivajavatel lastel ja raskustes peredel on oma tugevused, mille leidmine on abiks nende toetamisel (Toros ja LaSala, 2018). Kui tuua

hindamise käigus esile lapse ja perekonna tugevused ja ressursid, võib see protsess olla nii neile kui ka töötajale energiat andev ja positiivne kogemus (Narusson, 2006b).

- Koostöö hindamisel ning hiljem teenuste pakkumisel ja sekkumisel (Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium, 2009). Hindamisalane koostöö võib koolis toimuda tugipersonali või õpetajate kaasamise kaudu. Nii saab meeskonnaliikmete oskusi kasutades probleemi ja abivajadust paremini määratleda (Constable ja Thomas, 2006). LasteKS eelnõu seletuskirjas (eelnõu § 28, lg 1, 2014) on välja toodud, et vajadusel võib kaasata hindamisse ka teisi eksperte, näiteks psühhiaatrit. Seega on oluline, et koolisotsiaalpedagoogil oleksid teadmised ja oskused ära tunda, kui õpilane peaks vajama lisahindamist spetsialisti poolt.

Lisaks on kogu protsessi juures oluline pidada silmas töötaja enda refleksiivsust, sest lastega ja peredega seotud teemad tekitavad palju mõtteid ja tundeid ning on oluline olla nendest teadlik, analüüsides kriitiliselt töös kasutatavaid praktikaid, õpitut, oskusi jm (Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium, 2009).

Lapse abivajadus ja selle põhjused võivad olla väga keerulised, mistõttu tasub spetsialistidel kasutada abivahendeid ja raamistikke, mis erinevate juhtumite puhul hindamist toetaksid (Lapse heaolu hindamise käsiraamat, 2017). Sotsiaalministeeriumi kodulehel (Abivajav laps, 2018) on toodud välja loetelu standardiseeritud abivahenditest, mis ühtlustavad nii hariduses, kui ka teistes valdkondades, lastega töötavate spetsialistide hindamist ja võimaldavad abivajadust võimalikult varakult tuvastada. Lisaks sotsiaalministeeriumi kodulehel välja toodud hindamisvahenditele on erinevad autorid koostanud ülevaateid Eestis kohandatavatest heaolu, vaimse tervise, tugevustele keskenduvatest hindamisvahenditest (vt nt Akkermann, 2014; Toros ja LaSala, 2018). Välja on töötatud ka hindamisjuhendeid (nt Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium, 2009). Kõiki neid vahendeid ja juhendeid saavad sotsiaalpedagoogid töös kasutada.

Lapse abivajaduse hindamiseks on aga olemas ka üldisem raamistik: lapse heaolu hindamiskolmnurk (Lapse heaolu hindamise käsiraamat, 2017). Rõhutatakse, et hindamisraamistik on lastekaitsetöös kasutatav töövahend (Lapse heaolu hindamise käsiraamat, 2017; Lauri, 2017; Seletuskiri lastekaitseaduse eelnõu juurde, eelnõu § 28 lg 2, 2014), kuid see ei tähenda seda, et see ei võiks sotsiaalpedagoogidele abiks olla. Lisaks sellele ei ole minu

teada eraldi hindamisvahendit sotsiaalpedagoogidele lapse abivajaduse hindamiseks välja töötatud, mistõttu saab juhinduda just lapse heaolu kolmnurgast.

Lapse heaolu hindamiskolmnurga põhimõtteks on pöörata tähelepanu ja analüüsida laste vajadusi, vanemate võimekust neid vajadusi rahuldada ning keskkonnast ja perekonnast tulenevaid heaolu mõjutavaid faktoreid (Gray, 2001). Kolmest küljest koosneva raamistiku keskel on laps ja tema heaolu ning kolmnurga kolmel küljel on lapse arenguvajadused, vanemate suutlikkus ning pere ja keskkond (Lapse heaolu hindamise käsiraamat, 2017). Omakorda jagunevad need küljed kolmeteistkümneks valdkonnaks (Lauri, 2017). „Lapse heaolu hindamise käsiraamat“ (2017) toob välja iga alavaldkonna juurde toetavad küsimused, mida saab spetsialist hindamise läbiviimisel kasutada. Seega on võimalik kolmnurga abil hinnata kõiki neid aspekte, mida nõuab ka LasteKS § 28, lg 2 (2014). Minu meelest on kolmnurk hea abivahend, sest võimaldab sotsiaalpedagoogil hoida hindamisel fookust ning aitab planeerida, kellelt ja millist informatsiooni oleks vaja koguda. Kaasates klassijuhatajat, tugipersonali teisi liikmeid, last ja tema perekonda on sotsiaalpedagoogil võimalik hinnata kõiki kolme valdkonda.

Hindamisprotsessi üheks oluliseks osaks on ka tulemuste hindamine (Narusson, 2006a). Selle käigus antakse hinnang eesmärkide saavutatusele, protsessile ja koostööle (Kiis, 2006b). See, kuidas hinnata tehtud töö tulemuslikkust, sõltub paljuski sekkumisviisist (Lapse heaolu hindamise käsiraamat, 2017). Sotsiaalpedagoogi ülesandeks on pärast probleemi hindamist koostada juhtumipõhine tegevusplaan (Sotsiaalpedagoogi kutsestandard, tase 7, 2018), mistõttu tuleb sekkumist monitoorida (Kiis, 2006a). Kiisi (2006a) järgi võimaldab see jälgida, et koostöö toimiks, inimene saaks vajaliku abi ning toetuse ja teenused oleksid eesmärgipärased. Monitoorimiseks, ja miks mitte ka töö tulemuslikkuse hindamiseks, on „Lapse heaolu hindamise käsiraamatus“ (2017) toodud välja neljaastmeline skaala, mille ühes otsas on positiivne muutus ja eesmärgi täituvus ning viimases otsas negatiivse muutuse toimumine. Tegemist on üsna lihtsa ja selge skaalaga, mida on kerge praktikasse kohandada.

Kokkuvõtlikult on hindamine töös abivajava lapsega oluline, et analüüsida erinevaid last mõjutavaid faktoreid tema elus ning murekohtade korral leida sobivad sekkumisviisid. Tulemuslikuks hindamiseks peaks silmas pidama ka kindlaid põhimõtteid. Kuna abivajaduse hindamine on ka sotsiaalpedagoogi töös olulisel kohal, siis on ka Eestis kasutusele võetud ja kättesaadavad mitmed hindamisraamistikud- ja juhendid, mis on küll enamjaolt suunatud

lastekaitsetöötajatele, kuid lihtsustavad ja võimaldavad hindamist struktureerida ka sotsiaalpedagoogil.

1.2.5. Sekkumisetapid töös abivajava lapsega

Paljud sotsiaalpedagoogi tegevused ja ülesanded olenevad juhtumist ning sellest, milline on lapse abivajadus. Koolis töötava sotsiaaltöötaja täpsemad sammud kujunevad üldjuhul pärast olukorra hindamist (Constable, 2006a). Küll saab välja tuua üldised sekkumisastmed, millest sotsiaalpedagoog juhendada saab.

Esmaseks etapiks sekkumisel on vestlus õpilasega (Naarits-Linn, 2012), kus pööratakse pilk koolis olevate võimaluste poole, näiteks oleks võib olla mõistlik moodustada õpilasele tugigrupp või teha tööd konkreetse õpetajaga (Constable, 2006a). Õpetajaga vesteldes on võimalik töötada välja sobivad strateegiad õpilase toetamiseks ning võib olla ei ole järgmised sammud vajalikudki (Kadajas, 2001). Abivajaduse jätkumisel on järgmiseks etapiks perekonna kaasamine ning nendega suhte loomine (Constable, 2006a). Lapsevanemal võib olla ideid, kuidas tekkinud olukorda lahendada ning koolisotsiaaltöötajal on kohtumise kaudu võimalik tutvuda perekonnaga (Kadajas, 2001). Perega saab sõlmida ühised kokkulepped ja panna paika edasine tegevus (Naarits-Linn, 2012).

Viimase sammuna tuleks tähelepanu pöörata väljaspool kooli olevatele teenustele ja spetsialistidele (Constable, 2006a). Oluline on teha koostööd ka lastekaitse, politsei, meditsiinitöötajatega jne (Raud, 2011). Vajadusel saab korraldada ühiseid ümarlaudu, kus osalevad nii kooli meeskond, lapsevanemad kui ka väljaspool kooli töötavad spetsialistid (Naarits-Linn, 2012). Selline etapiline lähenemine võimaldab sotsiaalpedagoogil järk-järgult õpilast toetada ning vältida mõtestamata meetmete kasutamist.

Omavaheline koostöö on oluline, et kõik seotud osapooled mõistaksid tehtavat ühtemoodi – seeläbi on võimalik tekitada muutus ka käitumises (Frey ja George-Nichols, 2003). Koostöö loomisel ja koordineerimisel võib võtmeisikuks olla just sotsiaalpedagoog. Samas tegutsevad koolides ka hariduslike erivajadustega õpilaste õppe koordineerijad „kelle ülesanne on korraldada koolisisest meeskonnatööd, mida on vaja õppe ja arengu toetamiseks, ning koordineerida koolivälises võrgustikutöös osalemist“ (Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse muutmise..., § 46, lg 2, 2018). Seega võib ka tema olla isikuks, kes lähtuvalt õpilase vajadusest sotsiaalpedagoogi kõrval koostööd koordineerib.

Kõiki läbi viidud hindamisi, soovitusi, sekkumisi jne, tuleb kaardistada õpilase individuaalse arengu jälgimise kaarti (Tugispetsialistide teenuse kirjeldus..., § 4, lg 1, 2018). Kuna see ülesanne on nimetatud määruuses tugipersonali üleselt, siis tähendab see seda, et ka sotsiaalpedagoogid peaksid seda täitma vastavalt oma eriala spetsialiteedile. Korralik dokumentatsioon on sotsiaalpedagoogi töös olulisel kohal (Raud, 2011). Arvan, et protsessi dokumenteerimine lihtsustab omavahelist koostööd ning annab ülevaate, mis juba õpilase toetamiseks tehtud on ja ideid, mida veel teha saaks. Lisaks on näiteks õpilase individuaalse arengu jälgimise kaart vajalik, et pöörduda koolivälise nõustamismeeskonna poole soovitude saamiseks (Koolivälisele nõustamismeeskonnale soovitus..., § 4, lg 1, punkt 4, 2018).

Töös abivajava lapsega toetab sotsiaalpedagoogi seega etapiline lähenemine, mis võimaldab samm-sammult lapse abivajadusega tegeleda. On olukordi, kus lapse mure laheneb juba ühe vestlusega, kuid on ka juhtumeid, kus tuleb kaasata lapsevanemad ning teised olulised võrgustiku liikmed. Etapiline lähenemine võimaldab sotsiaalpedagoogil viia sekkumist läbi kaalutletult ja vastavalt lapse vajadustele, teha korrekture ja leida lisaressursse.

1.3. Probleemiseade

Aasvee jt (2016) on Eesti osas teinud kokkuvõtte 2013/2014. õppeaasta HBSC uuringust, milles uuritakse noorte tervisekäitumist erinevates riikides (World Health Organization..., 2016). Tehtud kokkuvõtte põhjal selgus, et võrreldes teiste riikidega on Eesti nende 15. aastaste õpilaste pingereas, kellele meeldib koolis käia, tagant kolmas (Liiv, 2016). Samuti näitab ka *Children's World* Eesti kohta tehtud raport, et üle 10% Eesti lastele ei meeldi koolis käia (Kutsar, Murakas ja Talves, 2015). PISA õpilaste heaolu uuringu (Täht, i.a) põhjal tehtud järeldustes selgub aga hoopis, et Eesti õpilastel on madalaim testiärevus ning üsna hea eluga rahulolu (7,2 10st). Küll aga on võrreldes teiste riikidega Eesti koolides kiusamist palju ning ka kuuluvustunne üsna madalal (Täht, i.a). Raid, Kutsar ja Soo (2018) toovad lisaks välja, et kooli meeldivust mõjutavad turvatunne, õpetajad, kaasõpilased ning see on kõrgem, kui õpilased tunnevad, et neil on koolis hea olla, neid väärtustatakse ning nende arvamus loeb.

Eesti Statistikaameti (2016) andmete kohaselt on iga aastaga arvele võetud abivajavate laste arv kasvanud. „Lapse õiguste ja vanemluse monitooring“ (Karu, Turk, Suvi, Hella ja Biin, 2012) uuringus koguti andmeid selle kohta, kuivõrd täiskasvanud ja lapsed abivajavast lapsest teatavad ning anti ka omapoolne soovitus koostada juhised spetsialistidele, mis aitaksid kaasa lapse abivajadust märkamisele ja sekkumise planeerimisele. Värskes uuringus (Anniste jt,

2018) soovitatakse ka edaspidi tähelepanu pöörata inimeste teadlikkuse tõstmisele abivajavast lapsest.

Seega on uuringute põhjal näha, et kindlasti tasub heaolu tagamisele ja abivajaduse märkamisele ning toetamisele Eesti koolides pidevalt tähelepanu pöörata. Kuna koolis töötavad õpetajad ja tugipersonal puutuvad lastega kokku suure osa nende päevast on nad ka seetõttu esimesed abivajaduse märkajad (Lasteombudsman, i.a). Seega peaksid nad oskama ära tunda märke, mis abivajadusele viitavad (Seletuskiri lastekaitseaduse eelnõu juurde, eelnõu § 28 lg 1, 2014) ning neid, oma oskustele vastavalt, toetama, et laste probleemid ei kuhjuks ja ei viiks tõsisemate tagajärgedeni (Partnerlussuhete loomine ja hoidmine, 2016).

Varasemalt on uurinud Eestis sotsiaalpedagoogide tööülesandeid koolis Nurmsoo (2015), Seeme (2016), Järve-Tammiste (2016) ning tõlgendusi tööst Lüüs (2010). Nendes uurimustöodes on kirjeldatud sotsiaalpedagoogi erinevaid töövaldkondi, ülesandeid ning rolle koolis, mille põhjal saab luua seoseid ja paralleele abivajava lapse toetamisega. Lisaks on uuritud koostööd ja võrgustikutööd probleemide ennetamisel ning sotsiaalsete probleemidega toimetulekut (nt Klausson, 2016; Tammik, 2013). Küll aga ei ole nendes töodes fookusesse seatud abivajavat last ega uuritud, kuidas sotsiaalpedagoogid laste heaolu ja abivajadust mõistavad ning abivajavaid lapsi toetavad. Abivajavate laste uurimisele on keskendunud Sirje Pint oma magistritöös (2016), kes uuris lapse abivajaduse hindamist, kuid seda lastekaitsetöötaja vaatest.

Kirjanduses on palju pööratud tähelepanu lapse heaolule koolis (näiteks Huebner jt, 2014; Konu ja Rimpelä, 2002; Suldo jt, 2006) ning kuna abivajavat last defineeritakse läbi heaolu, tuuakse välja erinevaid dimensioone ning valdkondi, millele sotsiaalpedagoog koolis töötades tähelepanu peaks pöörama (Constable, 2006b; Kyriacou, 2009; Webb, 2011) ning kirjeldatakse sotsiaalpedagoogi ülesandeid laste toetamisel nii üldiselt kui ka valdkonniti (nt Constable, 2006a; Gleason ja Massat, 2006; O'Brien jt, 2011; Pryor jt, 1996; Sotsiaalpedagoogi kutsestandard tase 7, 2018; Sotsiaaltöötaja kutsestandard tase 7, 2014). Minule teada olevalt aga ei ole uuritud Eesti koolide sotsiaalpedagoogide vaadet abivajavale lapsele. Kuna aga esmane märkamine ja tugi peaks alguse saama just koolist (Kõnnussaar, 2016), on see väga oluline uurimisteema.

Eelöeldust tulenevalt on minu uurimistöö eesmärgiks analüüsida Eesti koolide sotsiaalpedagoogide käsitlusi abivajavast lapsest. Uurimisprobleemist ja eesmärgist tulenevalt olen püstitanud järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas mõtestavad sotsiaalpedagoogid lapse heaolu ja abivajavat last?
2. Kuidas sotsiaalpedagoogid hindavad lapse abivajadust?
3. Milliseid meetmeid kasutavad sotsiaalpedagoogid abivajava lapse toetamiseks eri dimensioonides?
4. Kuidas hindavad sotsiaalpedagoogid oma töö tulemust abivajavate laste toetamisel?

2. METOODIKA

2.1. Metodoloogiline lähtekoht

Minu uurimistöö eesmärgiks on analüüsida sotsiaalpedagoogide käsitlusi abivajavast lapsest koolis. Seetõttu kasutan oma töös kvalitatiivset lähenemisviisi. Kvalitatiivne lähenemisviis keskendub inimeste vaadetele ja tähendustele, mis nad enda elu kohta loovad (Taylor, Bogdan ja DeVault, 2016). Kuna uurimisviis seab keskmesse inimeste kogemused (Padgett, 2008), siis võimaldab see mul pöörata tähelepanu, kes on nende jaoks abivajav laps ja kuidas nad neid toetavad.

2.2. Andmekogumismeetod

Kvalitatiivse uurimisviisi puhul eelistatakse meetodeid, kus uuritavate kogemused ja arvamused tulevad kõige paremini esile (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2005). Selleks on kõige sobivam intervjuu (Shaw ja Holland, 2014). Intervjuu jätab ruumi tõlgendusteks, võimaldades tulemusi seostada laiemalt (Hirsjärvi jt, 2005).

Andmete kogumiseks kasutasin poolstruktureeritud intervjuud. Valiku tegin lähtuvalt sellest, et poolstruktureeritud intervjuu puhul on koostatud küll intervjuu kava minu jaoks oluliste küsimuste ja teemadega, kuid ei ole määratletud vastuste ulatust (Ayres, 2008). Lisaks võimaldab poolstruktureeritud intervjuu küsida intervjuueeritavalt täpsustavaid küsimusi ning vajadusel muuta küsimuste järjekorda intervjuu ajal (Lepik jt, 2014). Seega on mul võimalik leida vastused seatud uurimisküsimustele ning samas olla ka paindlik ja avatud intervjuueeritavate endi kogemustele.

2.3. Uurimuses osalejad

Uurimuse käigus intervjuueerisin kümmet põhikoolis või põhikoolis- ja gümnaasiumis töötavat sotsiaalpedagoogi üle Eesti. Valimi moodustamisel olid mul järgmised kriteeriumid: 1. sotsiaalpedagoog töötab üldhariduskoolis (vähemalt põhikool), 2. tema ametinimetuseks on sotsiaalpedagoog ning 3. piirkond. Piirkonna kriteeriumi seadsin selle jaoks, et leida intervjuueeritavaid võimalikult erinevatest Eestimaa paikadest ning seeläbi saada laialdasemat ülevaadet.

Enamjaolt viisin intervjuud läbi enda jaoks võõraste sotsiaalpedagoogidega. Kaks sotsiaalpedagoogi olid minule varasemast tuttavad, kuid arvan, et see ei olnud segavaks faktoriks, sest oma kogemusi jagati avatult ning intervjuud ei erinenud kuidagi n-ö minule võõraste sotsiaalpedagoogidega tehtud intervjuudest.

Intervjueeritavate leidmine ei olnud minu jaoks eriti lihtne. Esialgu püüdsin osalejaid leida kasutades lumepallivalimit, kus intervjueeritavad soovivad järgmiseid inimesi, kellega intervjuud teha (Rämmer, 2014). Seda meetodit kasutades leidsin vaid kaks sotsiaalpedagoogi. Minu jaoks mõneti üllatavalt ei hakanud siiski lumepallimeetod toimima, sest sotsiaalpedagoogid ei osanud kedagi soovitada. Üheks põhjuseks võis olla ka see, et nad tunnevad kolleege oma lähiümbrusest, kuid mitte teistest piirkondadest. Seetõttu otsustasin ülejäänud intervjueeritavate leidmiseks kasutada *Google* otsingumootorit, kuhu sisestasin otsitava piirkonna nime ja otsisõnana koolid. Valdade/omavalitsuste kodulehtedelt tutvusin koolide nimekirjadega, mis pakuvad üldharidust vähemalt põhikooli lõpuni ning kus töötab sotsiaalpedagoog. Seejärel kirjutasin e-kirja nii koolijuhile kui ka sotsiaalpedagoogile. Koolijuhtidega võtsin ühendust, et nad oleksid teadlikud soovist nende töötajat intervjueerida. Nii mõnelegi e-kirjale ei vastatud, mistõttu kirjutasin ühest piirkonnast mitmele sotsiaalpedagoogile. Kirjas tõin välja uurimuse eesmärgi, põhjenduse, miks see on oluline uurimisteema, rõhutasin, et tegemist on anonüümse intervjuuga ning mainisin ära ka intervjuu orienteeruva pikkuse (teades, et sotsiaalpedagoogidel on kiired tööpäevad). Suurem osa intervjuudest leppisin kokku kirja teel, mõnel juhul ka helistasin üle, et kokkulepet kinnitada.

Uurimuses osalejad töötavad erinevates koolides üle Eesti: suuremates linnades nagu Tartu ja Tallinn aga esindatud on ka saared, Ida-Virumaa, Kesk- ja Lõuna-Eesti piirkonnad. Koolide suurused varieeruvad õpilaste arvu poolest. Oli väiksemaid maakooli (alla 100 õpilase) ja suuremaid linnakooli (ligi 1000 õpilast). Intervjueeritavate tööstaažid nendes koolides, kus nad intervjueerimise ajal töötasid, olid järgmised: 0,5. aastat, 1. aasta, 2. aastat, 3. aastat, 6. aastat, 7. aastat ja 10. aastat. Kõikidel intervjueeritavatel on omandatud kõrgharidus sotsiaal-, psühholoogia või eripedagoogika valdkonnas. Arvan, et selline valim (erinev tööstaaž, kooli suurus ja erinevad Eesti piirkonnad) annab hea ja laiapõhjalise ülevaate sotsiaalpedagoogide käsitlustest abivajava lapse kohta.

2.4. Uurimuse käik

Intervjuud toimusid vahemikus 16. jaanuar 2019–26. veebruar 2019. Poolstruktureeritud intervjuude läbiviimiseks koostas intervjuu kava (vt lisa 1). Kava koosnes kolmes laiemast teemablokist, mis kujunesid uurimisküsimustest lähtuvalt. Iga teemabloki all olid avatud küsimused. Esimese osalejaga viisin läbi pilootintervjuu, et vajadusel intervjuu kavas muudatusi teha. Pilootintervjuu käigus selgus, et sain vajaliku informatsiooni kätte ning suuri muudatusi läbi viima ei pidanud. Lisasin juurde ühe täpsustava küsimuse ning paar märksõna, mida ise veel silmas pidada. Intervjuude käigus tegin endale ka märkmeid, mida üle küsida või milliseid muudatusi teha küsimuste järjekorras.

Seitse intervjuud toimusid koolis sotsiaalpedagoogi ametiruumides. Üks intervjuu toimus sotsiaalpedagoogi tööruumides, mis asuvad väljaspool kooli ning üks ülikooli õppehoones. Piirkonna kauguse tõttu vestlesin ühe sotsiaalpedagoogiga kasutades *Zoomi*. *Zoom* on interneti vahendusel toimiv keskkond, kus saab teha video- ja helikõnesid ning neid ka salvestada. Üldiselt viibisime intervjuu ajal sotsiaalpedagoogidega kahekesi. Kahe intervjuueeritava puhul oli ruumis ka teisi inimesi, kes intervjuu läbiviimist minu hinnangul kuidagi ei seganud, sest nad tegelesid oma tööülesannetega või viibisid meist üsna kaugel.

Intervjuude kestvus jäi vahemikku 35–74 minutit. Paaril intervjuueeritaval oli töökohustuste tõttu veidi kiire. Üks intervjuueeritav küsis paar korda, et kui palju veel intervjuud jäänud on ning avaldas soovi mitte vestelda üle tunni aja, sest pidi töökohustuste tõttu minema järgmisele kokkusaamisele.

Salvestamiseks kasutasin kahte mobiiltelefoni. Kõik intervjuueeritavad olid salvestamisega nõus. Üks sotsiaalpedagoog palus intervjuu ajal teha salvestamises pause, kuna rääkis lugude tausta ning ei soovinud, et need jääksid lindile. Korra pidin tegema lindistamises pausi ka teise sotsiaalpedagoogi intervjuueerimise ajal, sest ta pidi hetkeks kabinetist lahkuma. Paaris intervjuus segati ka vahele, kuid need olid vaid hetkelised ning edasist vestlemist ei häirinud.

2.5. Andmeanalüüsi meetod

Kõik intervjuud salvestasin ning transkribeerisin. Andmete analüüsiks kasutasin kvalitatiivse sisuanalüüsi ühte alaliiki temaatilist analüüsi, mis võimaldab lisaks enda jaoks oluliste teemade kõrval pöörata tähelepanu ka sellele, mis kerkib intervjuudes esile (Kalmus, Masso ja Linno, 2015).

Pärast transkribeerimist asusin transkriptsioone lugema ja kodeerima. Alustasin avatud kodeerimisega, mida saab teha nii sõna-sõnalt kui ka rida-realt ning, kus peaks tähelepanu pöörama võimalikult paljudele andmetes olevatele mõistetele ja mõtetele (Benaquisto, 2008). Kodeerimiseks kasutasin *Word* programmi, kus kodeerisin rida-realt, tuues välja olulisemad märksõnad. Teiseks etapiks on sarnaste koodide koondamine kategooriatesse (Kalmus jt, 2015). Sarnaste koodidega lausete või tekstiosade juurde märkisin kommentaaridena neid ühendava teema (kategooria). Lisaks kirjutasin kogu protsessi ajal oma esimesi analüütilisi mõtteid ehk memosid. Memode abil on võimalik andmestikus järge pidada ning märkida üles tekkinud mõtted ja tõlgendused (Kalmus jt, 2015).

Kujunenud teemade organiseerimiseks kasutasin Attride-Stirlingu (2001) analüüsimetoodit teemavõrkudest, kus on kolm teemade klassi: baasteemad, organiseerivad teemad ja globaalsed teemad. Baasteema on kõige väiksem tähendust omav osa, mis koos teistega moodustab organiseeriva teema (Attride-Stirling, 2001). Attride-Stirlingu (2001) järgi aitab organiseeriva teema mõista ja avada kõikide baasteemade põhjal välja joonistunud mõtteid ja tähendusi. Organiseerivatest teemadest moodustusid minu analüüsiosa peatükid ning baasteemadest omakorda nende alapeatükid. Baasteemad koos organiseerivate teemadega kokku moodustavad globaalse teema, mis kajastab analüüsis välja tulnud põhilisi mõtteid (Attride-Stirling, 2001). Minu uurimuse globaalseks teemaks on abivajava lapse toetamine. Teemavõrkude (vt lisa 2) kasutamine võimaldas mul süvitsi läbi mõelda, kuidas esile kerkinud teemad omavahel suhestuvad ja ehitada loogiliselt üles analüüsi osa.

2.6. Eetiline aspekt

Intervjuude läbiviimise eetikast lähtudes on oluline, et intervjuueeritav oleks teadlik intervjuuga seonduvast (Lepik jt, 2014). Seetõttu tõin juba intervjuueeritavatele kirjutades välja, et intervjuu on anonüümne ning tagan intervjuueeritavate konfidentsiaalsuse ehk ei maini nende ega kooli nime ja täpset asukohta. Enne intervjuu algust kordasin anonüümsuse ja konfidentsiaalsuse aspekti üle ning küsisin, kas tohin intervjuud salvestada.

Konfidentsiaalsuse hoidmiseks märkisin uurimistöös intervjuueeritavad tähega I ning eristamiseks lisasin numbri, näiteks I1, I2, I3 jne. Töös ei too ma välja kooli nimesid ja asukohta. Samuti ei seosta ma intervjuueeritavaid nende tööstaaži või haridusega, et vältida võimalikku äratundmist.

2.7. Refleksioon

Kvalitatiivse uurimisviisi kasutamisel on oluline uurija refleksiivsus ehk teadvustada, kuidas minu isik ja veendumused mõjutavad uurimistöö tegemist (Kalmus, Masso ja Linno, 2015). Uurimuse koostamisel oli minu jaoks eriti oluline võtta arvesse enda kahetist rolli. Nimelt olen ise koolis õpetaja, mistõttu olin teadlik, et minu enda kogemused ja kokkupuuted abivajavate laste ja sotsiaalpedagoogidega võivad mõjutada uurimuse läbiviimist ja koostamist. Juba enne intervjuude tegemist ja analüüsimist, mõtestasin enda jaoks läbi, millised on minu praegused eeldused ja arusaamad selle teema kohta. Töö kirjutamise ajal olin ka teadlikult avatud uutele mõtetele, mis esile kerkisid.

Need sotsiaalpedagoogid, kellega intervjuud läbi viisin, olid väga avatud. Paljud väljendasid heameelt, et saavad nendele teemadele taaskord veidi põhjalikumalt mõelda. Sain aru, et teema kõnetab neid ning neil on palju erinevaid kogemusi ja mõtteid, mida jagada.

Oli märgata, et mõnel juhul tekitas salvestamine veidi ebamugavust, seetõttu olin oma suhtumiselt julgustav ja andsin mõista, et kõik mõtted on olulised ja vajalikud. Märkasin, et intervjuu käigus hakati ennast siiski mugavamalt tundma. Juurde küsisin ka täpsustavaid küsimusi, mis samuti näitasid, et tunnen intervjueeritavate jutu vastu huvi. Analüüsiosa koostades küll avastasin, et mõnes kohas oleksin võinud rohkem juurde küsida, et saada huvitavat informatsiooni või midagi täpsustada. Samas saan aru, et see uurimisteema ongi väga mitmetahuline ja seal on veel palju põnevat avastada, kuid kõigele korraga ei olekski saanud tähelepanu pöörata.

3. TULEMUSED

Peatükis esitan ülevaate uurimistulemustest, mida ilmestab tsitaatidega. Intervjueeritavad olen märkinud tähisega I ning lisanud juurde vastava numbri (I1, I2 jne). Tsitaadid olen eristanud muust tekstist kaldkirjaga. Tähis /.../ märgib vahele jäänud osa tsitaadist, (.) mikropausi ning kahekordsete sulgude vahel olev kommentaar intervjueeritava emotsiooni või teguviisi. Nurksulgudes, [...], on minu enda kommentaarid või täpsustused.

3.1. Lapse heaolu sotsiaalpedagoogide pilgu läbi

Käesolevas peatükis annan ülevaate sellest, kuidas sotsiaalpedagoogid mõistavad lapse heaolu, mida see nende jaoks tähendab ning milline on kooli roll ja vastutus heaolu tagamisel. Lisaks sellele avan lähemalt, kuidas on heaolu ja õigused intervjueeritavate meelest omavahel seotud.

3.1.1. Heaolu mõtestamine

Lapse heaolu defineerimine ei olnud intervjueeritavate jaoks eriti keeruline. Kuigi konkreetselt tõid seda välja paar uurimuses osalejat, siis tundus, et sotsiaalpedagoogide jaoks on heaolu tagamine siiski ülimalt eesmärgiks töös ning see on nende meelest iseenesest mõistetavalt oluline osa lapse elust.

Suurem osa intervjueeritutest räägivad heaolust laiemalt, mitte ainult koolile keskendudes ning peavad oluliseks ka elu väljaspool kooli. Samas on ka neid, kes pööravad pigem tähelepanu heaolule koolis (I1, I6, I8), mis on ka mõistetav, sest puutuvad seal lastega pidevalt kokku ning näevad oma rolli heaolu mõjutajatena seal kõige suuremana.

Laias laastus võib öelda, et sotsiaalpedagoogid defineerivad heaolu turvalisuse tagamise kaudu (I3, I6, I4, I10) või selle kaudu, et lapsel ei ole muresid ja tal on hea olla (I1, I5, I8).

I3: „Lapse heaolu tähendab turvatunnet, raamistikku, mingeid kokkuleppeid (.), täiskasvanute järelevalvet /.../.“

I5: „Noo kui laps on rõõmus, kui temal näiteks ei ole mingeid muresid, probleeme, mis on seotud õppimisega, oma eluga /.../.“

Turvalisus on üks olulisemaid aspekte, mida lapse heaolu tagamise juures silmas pidada (Huebner jt, 2014). Turvalisust ja seeläbi heaolu aitab tagada ka kord:

I2: „/.../Minu on see, et õhtuti asjad pakkida ära, mitte nii et õhtul, laps läheb magama, kõik on peas sul segamini, telefon kätte voodisse, uni ei tule, magamata ja hommikul siis aetakse teab mida kotti ja terve koolipäev on rikutud sellega. Lapse heaolu on rikutud, tal on see asi kodus, tal on see asi kodus, „jälle sinul, jälle sinul,“ läheb lahti.“

Tsitaadist võib näha, et üsna igapäevased kodus tehtavad ja kooliga seotud rutiinid ning toimingud on lähedalt seotud turvalisuse tagamisega, sest pakuvad korrapärasust ja kindlust lapse ellu, mõjutades nii lapse heaolutunnet.

3.1.1.1. Heaolu indikaatorid

Mõneti paremini aitavad heaolu mõista intervjueeritavate välja toodud heaolu indikaatorid. Näiteks räägiti sellistest näitajatest nagu puhtus, sotsiaalne suhtlus (õpetajate ja kaaslastega), perekondlik olukord, kriisid (ootamatud juhtumid lapse elus), puudumised, õppevahendite olemasolu, materiaalseid võimalused (nt toidu olemasolu) ja akadeemiline võimekus.

Huvitav on aga see, et ainult üks intervjueeritav rääkis sellest, kuivõrd oluline on uurida lastelt endilt, kuidas nemad oma heaolu mõistavad.

I7: „/.../ ühe jaoks võib olla on väga tähtis see, et kui ta on väga rasketes tingimustes, et tal oleks ikkagi söök ja kodus oleks vähemalt selles mõttes rahulik olla, et oleks oma koht või nurk, kus õppida ja aga teise jaoks võib olla see heaolu tähendab hoopis mingid suuremaid ja teisi asju, ka materiaalseid asju. /.../ Ongi see ütleme erialaselt üks olulisemaid asju ka välja selgitada, mis on tema jaoks see heaolu, kuidas tema seda ise näeb.“

Kuigi sotsiaalpedagoogid mõtestavad ja peavad heaolu toetamist oma töös oluliseks ning neil on kujunenud oma kindel nägemus sellest, siis vähem pööratakse tähelepanu sellele, et oluline on lapse nägemus ja hinnang oma heaolule (Ben-Arieh jt, 2014). See vähendaks täiskasvanute valesid tõlgendusi selle kohta, mis lapse heaolu kõigutab ning võimaldaks planeerida ka tulemuslikumaid sekkumisviise.

3.1.1.2. Kool kui heaolu eest vastutaja

Kõik intervjueeritavad nõustuvad, et kool mängib olulist rolli lapse heaolus ning mõjutab seda ühte või teistmoodi. Näiteks toodi välja, et kool on juba iseenesest vägivaldne organisatsioon, kus on palju erinevaid inimesi ning seetõttu on laste heaolu kõigutatud juba kooli tulles (I3). Heaolu eest koolis vastutab eelkõige kogu koolipersonal, kelle ülesandeks on märgata, kui lapse heaolus toimuvad mingid muutused.

I6: „/.../ see on see õhkkonna loomine - need on kõik õpetajad, kes saavad selles mõttes, kes märkavad ja peaksidki märkama kui midagi on halvasti ja ülejäänud me saame kõike muuta.“

See kinnitab järeldust, et suur vastutus lasub koolis olevatel täiskasvanutel, kes peavad olema võimalised võimalikke ohukohti märkama. Märkamise seondub turvalisuse tagamisega, mida üheks oluliseks heaolu osaks peetakse. Just turvalise keskkonna kaudu, kus lapsel on hea olla ja toimetada, toetatakse lapse arengut (PGS, § 4 lg 2, 2010).

See paneb kooli ka üsna suure surve alla:

I9: „/.../ Aga et minu jaoks on nagu kummastav kui suure surve all on nagu kool sattunud, mida kõike koolilt oodatakse. Et kõik nagu kõik nagu ebaõnnestumised või mitte töötavad asjad, ma isegi kasutaksin nii suurt nagu ühiskonnas, et kõik nagu peaks kool korda tegema.“

Kuna lapsed ka seal suure osa oma ajast veedavad, siis ilmselt oodataksegi koolilt, et viimane suudaks tagada laste heaolu erinevates elu valdkondades. Küll aga ei tohiks unustada, et heaolu kätkeb endas erinevaid dimensioone ja tegureid (Minkkinen, 2013), millest kool on küll oluline, kuid mitte ainuke, osa.

3.1.1.3. Füüsiline keskkond ja heaolu

Intervjueeritavad rääkisid sellest, et laste heaolu mõjutab paljuskorraga see, milline on kooli vaimne ja füüsiline keskkond. Mõlemad on olulised laste heaolu mõjutavad aspektid ka erinevate autorite meelest (vt Huebner jt, 2014; Konu ja Rimpelä, 2002), mistõttu pööratakse neile järgmistes alapeatükkides lähemalt tähelepanu.

Pea kõik intervjueeritavad rõhutasid füüsilise keskkonna juures mängu- ja puhkusevõimaluste arendamise olulisust ning liikumise toetamist. Selleks on koolides loodud erinevaid võimalusi, näiteks on ehitatud puhke toad õpilastele, ostetud erinevaid mängu- ja liikumisvahendeid (ronimisvahendid, pallid, kinesteetiline liiv jne).

I3: „/.../ sellised liikumisvahetunnid ja kõik siukene asi, mis toetab ee seda aju taastumist sellest akadeemilisest pingutusest, eksju.“

Arvan, et vahetunnis organiseeritud tegevused aitavad vähendada ka kooli kodukorra rikkumist, kiusamist ja vägivalda. Lisaks on see ka oluline lapse õigus (Lapse õiguste konventsioon, artikkel 31, 1989).

Tähtsaks peetakse ka esteetikat ehk siis koolimaja puhtust, taimede olemasolu, kunsti, värve ja klassiruumide paigutust (I2, I3, I5, I7, I9). Lapsesõbralikud värvid ning joonistused seintel loovad õpilastes positiivset meeleolu, samas kui neutraalsed ja heledad toonid võivad tekitada kõleda tunde (I7). Koolile annavad kindlasti hubasust juurde ka taimed ning laste enda loodud joonistused seintel (I2).

Koolikeskkonna kujundamine on valdkond, kus minu hinnangul on koolil üsna lihtsate vahenditega võimalik õpilasi kaasata. Neid kaasamisvõimalusi, mida intervjueritavad ise näevad, toon välja lähemalt lapse õiguste alapeatükis, sest on otseselt seotud osalemisõiguse toetamisega.

Intervjuude põhjal jäi mulje, et sotsiaalpedagoogide isiklik roll füüsilise keskkonna kujundamises väga suur ei ole, kuid mõneti panustatakse nõustamise või ettepanekute ja soovitude tegemisega. Paljud soovid ja ideed, mis tekivad, jäävad kahjuks ka rahalise poole taha.

I10: „*Et on vaja kuskil muudatusi teha või teha ettepanekuid, et kindlasti saame öelda sõna sekka.*“

Pigem aga tundub, et füüsilise keskkonna arendusse panustab kogu kooli personal. On positiivne, et see ei ole puhtalt ühe tugispetsialisti või juhtkonna ülesanne, vaid kollektiivne töö, kuhu saavad kõik oma teadmiste ja ideedega panustada.

3.1.1.4. Vaimne heaolu

Kool mõjutab heaolu seal olevate suhete kaudu (I1, I3, I7). Olulised on nii omavahelised suhted eakaaslastega, kui ka õpetaja-õpilase vahelised suhted.

I3: „*.../ väga palju baseerub õpilane-õpetaja kontaktile. Selle heaolu tagamisel koolis eksju./.../ Et mida toredam, ütleme siis pädevam ja improvisatoorsem ja kuidagi paindlikum on lapse õpetaja, need esimesed muljed koolist, seda parema baasi me loome tema üldisele heaolule kogu ülejäänud ajaks.*“

Sotsiaalpedagoogide praktikast on näiteid, kus keskkonna vahetus toob kaasa muutuse lapse heaolus. Näiteks olid lapsel eelmises koolis murekohad puudumisega või käitumisega, kuid vahetades kooli need probleemid kaovad (I1, I4).

I4: „On olnud suuri eduelamusi, et õppima ei hakka aga koolis käib. /.../ ja ei taha ära minna enam, no siis on ju see väga hästi tegemine. Et mingi toetav keskkond tema jaoks täiesti olemas.“

Seega on keskkonna vahetusega tehtud suur samm heaolu paranemise poole, mis ilmselt väljendub selles, et uues koolis on toetavad suhted.

Selgus, et vaimset heaolu ohustavate teguritega puututakse koolis päris palju kokku: kiusamine, aga ka vaimse tervisega seotud probleemid, nagu näiteks enesevigastamine, depressioon ning motivatsiooniga seotud küsimused. Intervjueeritavad tõid välja, et pakuvad abivajajatele psühholoogilist tuge ja nõustamist. See kinnitab ka Moses jt (2006) välja toodut, et vaimse tervise probleemide korral, on sotsiaalpedagoogid esmase abi andjad. Vajadusel suunatakse muidugi õpilased edasi järgmiste spetsialistide juurde, sest kõikide teemadega süvitsi minna ei osata.

Vaimset heaolu aitab toetada mõndade intervjueeritavate sõnul ka Kiusamisvaba Kooli programm või nende põhimõtete rakendamine enda töös. Lisaks saab sotsiaalpedagoogide sõnul vaimse tervise teemasid põimida ka ainetundidesse ja käia nendest klassides rääkimas. Siinpuhul on kindlasti oluline sotsiaalpedagoogi tihe koostöö õpetajaga. Lisaks tagab see selle, et järjepidevalt pööratakse sellele temaatikale tähelepanu.

Seega on sotsiaalpedagoogidel erinevaid võimalusi ka ise panustada vaimse heaolu toetamisse koolis, kuid nii nagu jäi kõlama füüsilise heaolu toetamise juures, on oluline ka siin kogu kooli kollektiivi ühine tegutsemine.

3.1.2. Heaolu ja lapse õigused

Lapse heaolu ja õigused on sotsiaalpedagoogide meelest tugevalt seotud ja loomulik osa tööst. Paljud suunised tulevadki nende hinnangul lapse õigustest. Tundub, et õigused on nende töö taustsüsteemiks, millele iga aja hetk küll ei mõelda, kuid mis on oluliseks baasteadmiseks. Aeg ajalt tuleb nendele ka eraldi tähelepanu pöörata.

I9: „Ei nad ikka [lapse õigused] toetavad mu tööd. /.../ Me vahel peame neid nii öelda jutuks võtma, kui üks või teine tegevus, et kuidas see nende [õiguste] valguses nagu paistab. Põhiliselt võib olla siis, kui mingi arendustegevusega on näiteks tegemist /.../.“

3.1.2.1. Lapse osalemisõigus

Enamjaolt peavad intervjueeritavad õiguste kontekstis oluliseks osalemisõigusega seonduvat. Praktikast väljendub see selles, et nad kuulavad lastega vesteldes nende arvamust ning püüavad sellega arvestada. Näiteks uuritakse, et mida laps ise tekkinud olukorrast arvab, kuidas teda toetada saaks ja milliseid lahendusi ise pakub. Intervjueeritavate sõnul soovivad nad lähtuda lapsest, ehk seavad keskmise lapse – nad töötavad tema heaolu nimel. Seega on sotsiaalpedagoogid toonud peamiselt välja just ÜRO lapse õiguste konventsiooni artikli 12 ja sellega seotud artiklite (3, 13) põhimõtteid, mis seonduvad osalusõigusega (Artikkel 12..., 2016; Lapse õiguste konventsioon, 1989).

Kuigi sotsiaalpedagoogid neid põhimõtteid välja tõid, ei peegeldunud see kõikides nende tegevustes. Näiteks füüsilise kooli keskkonna puhul, mille kaudu on minu meelest samuti hea võimalus laste osalusõigust toetada, tõi vaid üks intervjueeritav konkreetselt välja, et laste arvamust keskkonna planeerimisel küsitakse (I7). Teisalt räägiti rahuoluküsitluste läbi viimisest (I8). On võimalik, et rahuoluküsitluste läbiviimise kaudu kaastakse lapsi mõnevõrra erinevatesse kooliga seotud otsustesse. See tähendab seda, et kuulatakse nende arvamust, kuid lapsed ise ei tegutse. Kui lapsi mõtestatult kaasata ja toetada nende aktiivset panustamist probleemide lahendamisesse, siis viib see mõistmiseni, kuidas nad ümbritsevat mõjutavad ning kasvatab vastutusvõimet (Artikkel 12..., 2016; Hart, 1992; Ruiz-Casares jt, 2017). Tundub, et osalusõigust toetades pööratakse tähelepanu, et õpilased saaksid arvamust avaldada ning nende ideid arvestatakse, kuid mitte sellele, et pakkuda võimalusi tegutsemiseks ja iseseisvaks probleemide lahendamiseks.

3.1.2.2. Õiguste ja kohustuste tasakaal

Selgus, et nii mõnegi sotsiaalpedagoogi meelest keskenduvad lapsed ja vanemad oma õigustele ja on nendest teadlikud, kuid ei tunne nendega kaasnevaid kohustusi – see peaks osade intervjueeritavate hinnangul olema siiski tasakaalus (I2, I4, I5). Kuivõrd sotsiaalpedagoogid ise lastele nende õigustega kaasnevatest kohustustest (ja üldse õigustest endist) räägivad, jäi kahjuks üsna selgusetuks. Seda mainis vaid üks intervjueeritud sotsiaalpedagoog (I2) ning mõneti toodi välja, et õiguste tutvustamine on pigem politsei või teiste organisatsioonide töö (I5, I8).

Laias laastus võib öelda, et sotsiaalpedagoogid mõistavad laste õigusi kahte erinevat moodi: on ühed, kes tajuvad neid ainult positiivselt, sest need toetavad tööd ja teised, kes näevad õigusi

ka mõnel juhul takistavatena. Näiteks seavad lapse õigused mõningaid piiranguid kooli võimalustele sekkuda abivajava lapse toetamisse:

I1: „Koolil on nii vähe õigusi, et päriselt ja reaalselt last aidata, me käed jäävad lühikeseks, et see lapsel noh kui tal on mingi mure või asi, kus me näeme, et ta vajaks seda toetust või seda asja suunata, siis tegelikult meil ei ole koolis sotsiaalpedagoogil üldiselt seda, meil ei ole seda õigust, et sinna sekkuda kui laps ise ei taha.“

Jääb mulje, et kui intervjueritavad laste õiguste üle mõtisklevad, siis toovad nad välja palju olulisi põhimõtteid ja püüavad neid juurutada enda praktilisse töösse. Seetõttu ongi huvitav, et mõned sotsiaalpedagoogid tajuvad lapse/vanemate soovidega arvestamist kohati negatiivsena. Arvan, et ilmselt on see seotud pigem juhtumitega, kus on raske leida ühiseid kokkuleppekohti ning tuntakse end seetõttu abitutena.

3.2. Abivajav laps

Peatükis kirjutan, kes on sotsiaalpedagoogide jaoks abivajav laps ja mille järgi nad abivajava lapse ära tunnevad. Lisaks toon välja, millised on sotsiaalpedagoogide meelest peamised põhjused lastel abivajaduse tekkeks.

3.2.1. Abivajav laps sotsiaalpedagoogide vaatest

Üldistatult võib öelda, et intervjueritavate meelest on abivajav laps, laps, kes vajab toetamist ning abi, kas tulenevalt siis sellest, et tal on isiklikud mured/probleemid või mõjutab miski teda väljapoolt.

I9: „Laps on olukorras, mis vajab muutmist, mis ei toeta ja ei ole talle hea /.../ meditsiinilises mõttes nagu oleks vaja perearstile minna, aga et kiirabi pole vaja kohe kutsuda.“

Mõneti seostati seda ka lapse või pere toimetulematusega (I1, I2, I3, I10). Mõned sotsiaalpedagoogid piirdusidki sellise laiema definitsiooniga ja keskendusid pigem näitajatele ja valdkondadele, mille järgi nad aru saavad, et tegemist on abivajava lapsega (nt materiaalne abivajadus, vajadusel õppimisalase toe järgi, käitumisprobleemid jne).

I2: „/.../ kas on lihtsalt mitte hakkama saamine, või on hinded, või on hiline mine, või on kodused mured.“

LasteKS-s (2014) defineeritakse abivajavat last (§ 26) läbi heaolu. Vaid üks intervjueritav defineeris abivajava lapse mõistet heaolu puudumise kaudu, tuues lisaks korduvuse aspekti:

heaolu peab olema korduvalt kõigutatud (I3). See tähendab, et ühekordne probleem või murekoht ei pruugi alati näidata, et laps on abivajav. Kui ta vahetunnis kukub, ilma otseselt viga saamata, on ta ehk abivajav selles hetkes, kuid mitte pikemas perspektiivis.

Sotsiaalpedagoogid tõid välja, et abivajava lapse mõiste on laiulatuslik ja seda on raske selgitada. Kuigi mõningaid üldistusi sai teha, siis lisas pea iga intervjuueeritav selgituseks juurde mingeid nüansse. See kinnitab minu arvamust, et LasteKS definitsioon võimaldab väga subjektiivseid tõlgendusi.

3.2.1.1. Abivajaduse indikaatorid

Kuigi abivajava lapse mõiste iseenesest on kohati väga subjektiivne ja erinevalt mõistetav, siis abivajaduse indikaatoreid oskasid sotsiaalpedagoogid juba kergemini välja tuua. Tundub, et neil on palju kogemusi erinevate abivajadustega koolis, mistõttu ei tekitanud see neile raskusi.

Intervjuueeritud sotsiaalpedagoogid tõid ühe olulise indikaatorina välja suhtlemise ja suhted.

I5: „/.../ ma näen, kui ta [laps] suhtleb või ei suhtle, seisab üksi, seda kohe näen.“

Ka kirjanduses on räägitud sellest, et suhted eakaaslastega ja perekonnaga mõjutavad lapse heaolu (Bradshaw jt, 2007). Intervjuueeritavate meelest on näiteks laps abivajav siis, kui tal on puudulikud suhted kaaslastega, ta on vaikne ja omaette hoidev, on raske sõpru leida või tekivad omavahelised tülid, arusaamatused ja konfliktid.

I9: „/.../ on kaaslastega suhtlus, kui ta sellest kõrvale hakkab jääma, kui tal on hirmgi selle pärast, et ta kõrvale jääb, et kui isegi seda probleemi on raske tuvastada niimoodi vaatluse kõige muuga, kui tal juba hirm, et see võib juhtuda, siis ta juba on tegelt abivajav.“

Minkinen (2013) on välja toonud, et heaolu dimensioonid mõjutavad üksteist. Nagu ka tsitaadist näha, siis suhted või nende puudumine võib kõigutada laste vaimset heaolu. Lapsel võib seetõttu tekkida ärevus, hirmud jm, mis tema koolis olemise raskemaks teevad. Arvestades, et heaolu üheks indikaatoriks on suhted ja vaimse toe olemasolu (Pollard ja Lee, 2003), siis on minu hinnangul positiivne, et sotsiaalpedagoogid suhtlemist, kui näitajat, nii palju välja tõid. See tähendab, et nad peavad seda oluliseks, märkavad seda ning pööravad sellele koolis tähelepanu.

Teise olulise abivajaduse indikaatorina toodi välja laste käitumisega seonduvat, näiteks kiusamist. Ühelt poolt on abivajav laps see, keda kiusatakse, teisalt on see ka laps, kes on ise vägivallatseja või kiusaja.

I2: „/.../ nad hakkasid koolis välja paistma oma käitumisega. Rusikatega, teiste kiusamisega, teiste telefonitsi halbade sõnumite ja solvavate sõnumitega saatmisega, peksmisähvardustega. /.../ Ja need on need abivajajad lapsed - need on ka abivajavad lapsed, kes on läinud hukka eksole.“

Ohumärgiks intervjuueeritavate jaoks ei ole ainult negatiivne käitumine (nagu solvamine, teiste kiusamine jne), vaid ka ülevoolav positiivsus või muutused käitumises.

I8: „/.../ see võib-olla siis nii öelda halvad käitumismaneerid või siis just liiga noh liiga positiivne on halvasti öeldud aga, et ülevoolavus ja selline püsivus võib-olla /.../.“

Intervjuude põhjal tundub, et muutuste märkamine laste käitumises on sotsiaalpedagoogide praktikas juurdunud. See võimaldab varakult lapsele täiendavalt tähelepanu pöörata ja talle vajadusel tuge pakkuda (Servet ja Mänd, 2018).

Olulised indikaatorid on ka puudumised, halvad hinded, toimetulematus emotsioonidega, motivatsiooni probleemid.

I6: „/.../ on see laps, kes võib olla vajab abi õppetöös, võib olla ta vajab abi individuaalset lähenemist, kellel on siis vaja siis ütleme, kas siis tunnis läheneda kuidagi teistmoodi, võib olla kuskil alla anda /.../“

Taaskord pööratakse tähelepanu muutusele – kui enne olid hinded korras ja järsku enam ei ole, võib järeldada, et midagi on lapse elus toimumas.

Vähem toodi välja selliseid näitajaid nagu füüsilise vägivalla kasutamine (I2, I4) ja materiaalne pool (nt riiete puhtus ja vajalike vahendite olemasolu) (I5, I6, I1). Põhjus, miks sellele niivõrd palju ei keskenduta seisneb ilmselt selles, et koolides esineb rohkem eelpool välja toodud indikaatoreid, millele intervjuueeritavad esimese asjana mõtlevad.

Sotsiaalpedagoogid mainisid erinevaid abivajaduse näitajaid: suhted, käitumine, akadeemiline pool, füüsiline vägivald ja materiaalne olukord. Minu hinnangul on aga üks olulisemaid intervjuudest selgunud indikaatoritest just muutus, kas siis käitumises, suhetes või mujal. Samuti võib neid näitajaid ka omavahel seostada – muutus käitumises võib viia suhete halvenemiseni, mis omakorda tekitab raskusi õppimises.

3.2.2. Abivajaduse põhjused sotsiaalpedagoogi pilgu läbi

Selgusid mitmed põhjused, miks ja millest sotsiaalpedagoogide meelest lastel üldse vajadus abi järgi tekib.

Pea kõik sotsiaalpedagoogid arvavad, et abivajaduse tekkimisel mängib olulist rolli kodu. Eelkõige tõsteti esile lapse ja lapsevanema vahelist puudulikku suhtlust ja kontakti.

I5: „/.../ vot sellest tuleb - kõik sellised suhted, kui on olemas suhted, head suhted kodus, siis lastega probleeme ei ole /.../ ja see puberteet ja kõik see, noh see läheb lihtsamalt ja paremini kui on olemas kontakt kodus.“

Näiteks ei sööda ühe laua taga ja ei räägita oma päevast või tunnevad lapsed, et nad ei saagi kodus kellegagi oma asju arutada. Võib aga olla ka olukordi, kus nõudmised lastele on liiga suured (I7). Siit võib teha järelduse, et kodu on tõesti oluline heaolu mõjutaja, nagu kinnitab ka kirjandus (Bradshaw jt, 2007; Pollard ja Lee, 2003; Thornton, 2001). Negatiivsed omavahelised suhted, puudulik kontakt, huvi või ühistegevused mõjutavad lapse heaolu ja viivad abivajaduse tekkeni. Kui kodus ei pakuta lastele toetavat keskkonda, siis jäävad lapse põhivajadused rahuldamata.

Lisaks kodule võib lapse abivajaduse tekke põhjuseks olla ka ümbritsev keskkond (I3, I9). Noore kooliväline keskkond, näiteks kodupiirkond, kus elab palju inimesi ja kõik on n-ö anonüümne, soodustab I3 sõnul sihitut ringi hulkumist, mis omakorda toob kaasa probleeme koolis. Oluline on aga ka kooli keskkond.

I9: „/.../ näiteks see ülerahvastatus linnakoolide puhul, et see tiheli olek. Väga suur probleem, takistab probleemide lahendamist, see on juba iseenesest minu arvates vaimse tervise risk väga suur laste jaoks.“

See on kindlasti oluline probleemkoht. Kui eelnevalt tõid sotsiaalpedagoogid välja, et nende üheks põhimõtteks on lapse keskmesse seadmine ja tema arvamuse kuulamine, siis eeldab see ka võimekust tegeleda lapsega individuaalselt. Juurde tuleb arvestada seda, et Eesti koolides on jätkuvalt probleemiks tugipersonali puudus (Kolnes ja Konstabel, 2018). Kui ülerahvastatuse tõttu on koolis rohkem lapsi, kui täiskasvanutel ressursse, siis pärsib see minu hinnangul abivajaduse õigeaegset märkamist ning sekkumist.

3.3. Lapse abivajaduse hindamine

Selles osas toon välja põhilised allikad, mille kaudu sotsiaalpedagoogid saavad teavet abivajava lapse kohta. Teises alapeatükis keskendun peamiselt abivajaduse hindamispõhimõtetele ja hindamismeetoditele.

3.3.1. Informatsioon abivajava lapse kohta

Informatsioon abivajavate laste kohta jõuab sotsiaalpedagoogideni mitmeid erinevaid allikaid kaudu. Kõik intervjuueeritavad tõid välja, et õpetajad ja klassijuhatajad on need, kes nendele abivajavast lapsest teada annavad.

I3: „Kuna ma otseselt klassidega kokku puutun vähem kui aineõpetajad ja klassiõpetajad, siis on siin on hästi suur koostöö küsimus nende samade õpetajatega siis. /.../ kindlasti tuleb väga suur osa ma arvan, et enamik infot tuleb ikkagi õpetajate käest, sest nemad on esmased märkajad.“

Informatsiooni, mida sotsiaalpedagoogid õpetajatelt saavad on väga palju.

I1: „/.../ ütleme niimoodi, et klassijuhatajalt tuleb nagu märged, et selle lapsega on midagi, no on midagi ükskõik nüüd eksju, kas ta nüüd (.) võib olla selline asi, et tal on näiteks kogu aeg kodused tööd tegemata, võib olla selline asi, et tal on kogu aeg on üks riietusese seljas, mis on juba väga must või siis, et tal puuduvad üldse need vahendid järjepidevalt, et seal võivad üldse olla erinevad asjad /.../.“

Lisaks teavitatakse, milline on tunnis käitumine, suhted kaasõpilastega ja isegi sellest, kui laps on joonistanud kurvameelseid pilte. See tähendab seda, et õpetaja on oluline lüli abivajaduse märkamisel. Selle järel duseni, et sotsiaalpedagoogid peavad õpetajate pöördumist oluliseks, jõudis oma lõputöös ka Nurmsoo (2015).

Intervjuude põhjal selgus, et mõnel määral pööravad sotsiaalpedagoogid tähelepanu ka õpetaja oskustele abivajadust ära tunda. Õpetajaid suunatakse märkama ja jälgima õpilaste käitumist ning nõustatakse, kuidas nad ise õpilasi toetada saavad.

I4: „/.../ Jaa üldjuhul ma noh, kui on lapsed ikkagi niimoodi esile tulnud mitmekordselt, et ma palun igal õpetajal eraldi kirjutada tema tunni üles nagu, et mis see laps nagu tema tunnis teeb. Et mõnes tunnis võib ta olla väga kukununu ja tubli, teises tunnis no risti vastupidi, et siis tulebki no välja see, et mida ta siis igas tunnis teeb, kuidas ta hakkama saab.“

Kõik need tegevused ja ka erinevad koolitused (mida õpetajad karjääri jooksul läbivad) aitavad kindlasti kaasa sellele, et abivajavat last osataks märgata. Küll aga ei selgunud, et sotsiaalpedagoogid otseselt mõtestaksid õpetajatega koos, kes on abivajav laps ja kuidas teda ära tunda. Webb (2011: 207) toob Costinile (1987) viidates oma raamatus välja, et üks oluline koolisotsiaaltöötaja roll on koolipersonaliga töö. Sotsiaaltöötaja kutsestandardis, koolisotsiaaltööle spetsialiseerumise all (tase 7, 2014) kirjutatakse, et koolisotsiaaltöötaja ülesandeks on nõustada ja koolitada pedagoogilist koolipersonali nende teemade osas, mis haakuvad sotsiaaltöö ja sotsiaalpedagoogikaga. Abivajava lapse märkamine on kindlasti üks neist. Arvestades aga, et abivajadus ja heaolu on kohati üsna erinevalt mõistetavad, siis tuleksid ühised arusaamad siinpuhul kasuks. Kuigi see ei pea olema tingimata sotsiaalpedagoogi ülesanne, siis on tema see, kes oskab oma eriala teadmistest lähtuvalt olulistele aspektidele tähelepanu pöörata.

Oluliseks infoallikaks on ka teised õpilased.

I6: „/.../ mulle meeldib ka see, et tulevad ütlema teised, et kui ta näeb, et kedagi on kiusatud või midagi juhtus või midagi ta teeb pahasti, siis seda on suurenenud, küllaltki palju tulevad ütlema.“

Intervjuude põhjal jääb mulje, et see on sotsiaalpedagoogide jaoks positiivne ja isegi mõneti üllatav, et lapsed nii palju teiste õpilaste pärast pöörduvad. Anniste jt (2018) on oma uuringus kirjutanud, et lapsed tajuvad ja märkavad täiskasvanutest palju enam kiusamist, mis võib tulla sellest, et nad näevad seda sotsiaalmeedias või kohtades (nt ka koolis), kuhu täiskasvanute pilk ei ulatu. Sellest tulenevalt on minu meelest väga hea näitaja, et lapsed julgevad sotsiaalpedagoogide poole pöörduda, kui nad midagi märkavad. Muidugi toodi ka välja, et laste räägitu osas peab säilitama kriitilise meele ning informatsiooni kontrollima (I2, I8). Nendelt saadud info võib olla seotud omavaheliste suhete, emotsioonide ja muude aspektidega, mis selle valiidsust mõjutavad. Samas on huvitav, et info kontrollimist tähtsustakse lastelt tulnud informatsiooni osas, mitte näiteks õpetajalt tulnud info suhtes.

Pooled intervjuueeritavad mainisid, et on olukordi, kus märges abivajava lapse kohta tuleb lapsevanematelt endilt.

I7: „/.../ vanemate poolt ka kindlasti on neid, kes on tulnud kohale või on helistanud või kirjutanud, et näevad, et tal, et lapsel tõesti väga raske keskenduda onju, et mis lahti on, et äkki te räägite.“

Aeg- ajalt on ette tulnud ka seda, et sotsiaalpedagoogiga võtab ühendust hoopis mõne teise lapse lapsevanem, kes on kuulnud midagi muret tekitavat või soovib edastada kaebust (I1, I8).

I9 oli ainuke intervjuueritav, kes rääkis sellest, et info on temani jõudnud hoopis kogukonnaliikmete (nt mõne naabritädi) kaudu. Ka Anniste jt (2018) uuringus selgus, et täiskasvanud pigem ise räägivad lastega ning harvem annavad abivajajast teada mõnele spetsialistile. See võib olla ka põhjus, miks sotsiaalpedagoogid oma töös ei saa väga informatsiooni abivajava lapse kohta teistelt vanematelt või kogukonnaliikmetelt.

Mõneti pöörduakse abivajava lapse endi poolt, kuid seda vähesel määral, võrreldes eelpool välja tooduga. Laste endi jõudmine sotsiaalpedagoogi juurde oleneb kindlasti sellest, milline on tema murekoht ning kui usalduslik suhe on tal sotsiaalpedagoogiga.

Huvitav on muidugi see, et võrgustiku poolset info edastamist abivajava lapse kohta mainiti üsna vähe. Arvan, et üheks faktoriks on ilmselt see, kui kvaliteetne ja tihe on omavaheline koostöö. Teiseks põhjuseks võib olla, et sotsiaalpedagoog töötab koolis, kus laps veedab suure osa nädalast. Seega on tema üks esimesi, kelleni info lapse abivajaduse kohta jõuab ning, kes seejärel teavitab lastekaitset, politseid jne.

3.3.2. Abivajaduse hindamise meetodid

3.3.2.1. Vestlus ja vaatlus

Peamise abivajaduse hindamismeetodina töid kõik intervjuueritavad välja vestluse lapsega. Õpilasega dialoogis olles püütakse leida, mis on tekkinud mure taga-taustaks ja milles see täpsemalt seisneb.

I4: „*Et ta pakuks nagu enda poolt välja, et miks asjad on nõnda läinud ja kuidas neid paremaks muuta ja kuidas meie saame selles teda toetada, et meil on jah asjad, mida me saame peale nii öelda panna või aidata ära, aga ta peab ise ka tahtma. Et ikkagi, et ta ise jõuaks selleni, et mis tema kõigepealt teeb /.../.*“

Niimoodi suunatakse last ka ise olukorda analüüsima. Mitmetes varasemastes üliõpilaste uurimustes sotsiaalpedagoogide töö kohta on samuti välja toodud vestluseid õpilastega, mis aitavad selgitada probleemide tausta ja põhjuseid (nt Lüüs, 2010; Udras, 2015).

Intervjuude põhjal tundub, et see meetod on sotsiaalpedagoogide jaoks mugav ning võimaldab last ja tema arvamust keskmesse seada. Ka Turney jt (2011) kirjutasid, et hea hindamise üheks oluliseks aluspõhimõtteks on laste keskmesse seadmine. Lapsed peaksid saama hindamisel oma

arvamust avaldada (Holland, 2011). See väljendub selles, kuidas sotsiaalpedagoogid vestluseid juhivad. Näiteks töid mõned intervjuueeritavad välja, et julgustavad lapsi rääkima erinevate küsimuste abil (nt imeküsimused) ning kasutavad peegeldamist. Loovmeetodite (nagu värvimine, mängimine, joonistamine, koostegevused) kasutamist abivajaduse mainisid ainult vähesed intervjuueeritavad (I1, I2, I3).

I5: „/.../, sest mina pole psühholoog ma ei saa seda kontrollida, näiteks mingeid pilte ja joonistusi /.../.“

Tundub, et erinevaid vestluse juhtimis- ja loovmeetodeid kasutatakse vähe ning selle taustaks on tunnetus, et ei olda pädevad selliste meetodite abil saadud tulemusi tõlgendama. Seetõttu eelistatakse tavalist vestlust õpilasega, kus siis vajadusel püütakse küsimustega last suunata ja toetada.

Hindamismeetodina kasutavad mõned sotsiaalpedagoogid ka vaatlust. Vaadeldakse nii tunde kui ka vahetunde.

I6: „/.../ ma näen ka tunnis, kuidas see klass toimub ja kuidas mingid õpilased ennast seal üleval peavad.“

Vaatlus saab olla heaks infoallikaks, kuid seda väga palju ei rakendata. Võimalik, et vaatlused ei ole niivõrd levinud seetõttu, et informatsiooni kogumisel on oluline roll õpetajal, kellelt tuleb niikuinii info tunnis toimuva kohta. Lisaks saab õpilasega vestluse käigus vajadusel tekkinud küsimusi täpsustada.

3.3.2.2. Hindamisraamistikud

Konkreetsete raamistike, küsimustike või mingite hindamisaluste kasutamist töid välja vähesed sotsiaalpedagoogid (I1, I3, I6, I9).

I9: „Et me kasutame küll siin mingeid selliseid erinevaid hindamisaluseid, et osad neist me oleme ise välja töötand /.../ vahel ma olen proovind kasutada neid materjale, mis on näiteks lastekaitse, nii öelda liinis, välja töötanud nende olukordade hindamiseks. Aga kooli situatsiooni need päris hästi jälle ei sobi teinekord, et nad on liiga ütleme, et seal küsitakse palju sellist infot, mis koolil ei ole kättesaadav /.../. Siin hiljaku anti välja üks selline kogumik kuhu on kogutud küsimustikud, mis erinevaid selliseid erivajadusi peaksid osundama, et see on küll üks tänuväärt materjal, mis aitab nagu valida, et kuhu suunas pead keerata.“

Näiteks Eestis, peamiselt lastekaitsetöös, kasutusele võetud lapse heaolu kolmnurga (Seletuskiri lastekaitseseaduse eelnõu juurde, eelnõu § 28, lg 2, 2014) kasutamist tõi välja ainult üks sotsiaalpedagoog (II). Kuna aga LasteKS (2014) § 28, lg 2 kohaselt tuleb hinnata päris mitmeid erinevaid heaolu valdkondi (nt lapse füüsilist, psühholoogilist jne seisundit, vanemlike oskusi), siis oleksid hindamisraamistikud kindlasti siinkohal abiks. Intervjuude põhjal aga selgus, et need ei ole sotsiaalpedagoogide praktikas eriti levinud.

Lisaks võimaldavad hindamisraamistikud pöörata tähelepanu ka vanematele (Lapse heaolu hindamise käsiraamat, 2017). Sotsiaalpedagoogid peavad koostööd vanematega oluliseks (vt koostöö alapeatükki), kuid ei maini nende kaasamist hindamisse. Perekonnaga koostöö hindamisel on aga oluline (Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium, 2009; LasteKS § 28, lg 3, 2014).

Uurimuses osalenud sotsiaalpedagoogid kasutavad abivajaduse hindamist selleks, et saada n-ö terviklikku ülevaadet probleemist: jõuda probleemi tuumani ning mõista, milles probleemkoht täpsemalt seisneb ning kus on lapse heaolu kõikuma hakanud. Toodi ka välja, et hindamine peaks andma mõtteid ja ideid, kuidas lapsega edasi tegeleda, teda toetada ning milliseid sekkumismeetodeid kasutada. Narusson (2006a) kirjutab, et hindamise kaudu püütakse mõista, milles seisnevad inimese vajadused ja probleem ning millised on tema ressursid ja võimalused, et siis leida sobivad lahendused ja teenused. Üldiselt keskendusid sotsiaalpedagoogid samadele eesmärkidele, kuid ei toonud välja, et pööraksid tähelepanu laste ressursside leidmisele.

Jääb mulje, et hindamine on kuidagi iseenesest mõistetav osa tööst, kus peetakse silmas olulisi põhimõtteid (nt lapse arvamuse kuulamine). Hindamisi viiakse läbi peamiselt lapsega vesteldes. Samas tundub, et kogu hindamisprotsess ei ole sotsiaalpedagoogidel alati põhjalikult läbi mõeldud. Näiteks ei toodud eraldi välja hindamisetappe või seda kuivõrd hindamist kavandatakse, kuidas kokkuvõtteid tehakse või milliseid lapse eluvaldkondi hinnatakse. Pigem tõsteti esile, et probleemkohad selguvad vesteldes niikuinii. Arvestades, et abivajaduse põhjused võivad olla üsna keerulised (Lapse heaolu hindamise käsiraamat, 2017), siis võib tekkida olukord, kus tegelikult jääb mõni oluline lapse heaolu puudutav valdkond põhjalikult analüüsimata ning valitud sekkumismeetod ei pruugi anda efektiivset tulemust. Hindamisraamistike kasutamine aitaks hoida hindamisel fookust.

3.3.3. Vahehindamine

Tundub, et sotsiaalpedagoogid näevad hindamist kui protsessi, sest mitmed intervjuueeritavad mainisid ühe olulise osana ka n-ö vahehindamist.

I3: „/.../ niimoodi ongi, et vajadusel hindame selle olukorra ümber, kas siis on nüüd otsustame, et noh nüüd on meie majas on ressursid nagu ammendatud, et nüüd on me siis me lähme teise tasandi peale, nüüd me lähme, siis väljaspool maja palume abi.“

Selgus, et vahehindamisel vaadatakse üle seni tehtu või tullakse osapooltega uuesti kokku ning otsustatakse, kas on vaja midagi sekkumises muuta. Vajadusel kaasatakse hindamisse ka kedagi teist (nt Rajaleidjat). Seega annab vahehindamine ülevaate seni tehtust ning võimaldab teha sekkumises korrekture.

3.4. Sotsiaalpedagoogi ülesanded abivajava lapse toetamisel

Käesolevas peatükis annan ülevaate sellest, kuidas sotsiaalpedagoogid toetavad abivajavat last. Intervjuudes tõid sotsiaalpedagoogid välja oma ülesannete kõrval ka erinevaid rolle. Tundub, et rollidena nimetavad nad püsivaid, valdkondade ja juhtumiüleseid tegevusi, mis nende igapäevatöös esil on (nt vahendaja, suunaja). Andmaks selget ülevaadet, millised on toetusvõimalused ja tegevused abivajavate lastega, keskendun ülesannetele valdkondade põhiselt. Nendes ülesannetes ja tegevustes kajastuvad ka sotsiaalpedagoogide erinevad rollid.

Selgus, et töös abivajava lapsega kasutavad sotsiaalpedagoogid peamiselt kolme-etapilist lähenemist. Esimeseks sekkumisetapiks on vestlus õpilasega. Kui nähakse, et muutust ei ole toimunud ning lapse heaolu ei parane ja laps vajab ikka abi, siis kaasatakse juba klassijuhtaja ja lapsevanem. Kui koostöö ei suju või olukord jääb samaks, siis alustatakse koostööd teiste osapooltega, nagu lastekaitse, politsei jne. Seega kasutavad sotsiaalpedagoogid täpselt samasugust etapilist lähenemist nagu on välja toodud kirjanduses (Constable, 2006a; Naarits-Linn, 2012).

Sotsiaalpedagoogid tõid välja, et kõike sekkumisega seonduvat nad dokumenteerivad – enamjaolt kasutavad nad selleks enda loodud vahendeid (nt tabel). Lisaks protokollitakse ka toimunud vestlusi, et seatud kokkulepped jääksid alles kirjalikult. Oma tegevuse dokumenteerimine ja protokollid jätavad jälje tehtust, võimaldades seda hiljem analüüsida või selle juurde tagasi tulla. Mõned intervjuueeritavad tõid ka välja, et koolis on loodud süsteemid, kuhu saab ligi ja kus näeb infot osutatud teenuste kohta kogu tugimeeskond (I3, I8). Arvan, et

see soodustab ja lihtsustab meeskonna siseselt omavahelist koostööd ning võimaldab pakkuda tulemuslikumat tuge.

3.4.1. Akadeemilise toe pakkumine

Intervjueeritavad tõid välja, et akadeemilise toe pakkumisel on põhitegevusteks õpilaste suunamine konsultatsiooni või vajadusel ka näiteks päevakeskustesse. Lisaks vesteldakse õpilasega õppimise teemal ning koostatakse õppimise- ja järelvastamise plaane. Selleks, et olla teadlik, kuidas lastel õppimisega läheb ning neid vajadusel varakult toetada, jälgivad intervjueeritavad ka eKooli.

Tuleb ette, et sotsiaalpedagoog ka õpib lapsega.

I8: „/.../ ma ei saada ka kedagi minema, et väga paljud õpilased on ka minu juures tulnud, et õpime siis koos, et tõesti kui, et sul on vaja see hinne ära parandada või see töö saada vähemalt kolm eks, et tuleme õpime /.../.“

Lapsega koos õppimist esineb juhul kui ta on tunnist ära saadetud või kui tal on vaja rahulikumat õpikeskkonda. Üldiselt tundub, et harvem on olukordi kui õpilane ise sotsiaalpedagoogi juurde õppima tuleb, pigem satuvad nad sinna millestki muust tulenevalt (nt käitumine tunnis).

Sotsiaalpedagoogid tegelevad päris palju ka õpilase ja õpetaja omavahelise suhtlemise vahendamisega, eesmärgiga leida mõlemale poolele sobivad kokkulepped võlgnevuste likvideerimiseks ja konsultatsioonides käimiseks.

I2: „/.../ uurides neid järelõppimise tunde, läbi rääkides siis õpetajatega muidugi, õpetajad on väga trotslikud ju. „Mul ei ole aega ma ei taha ma ei taha. Miks ta muidu ei õpi, miks ta koolis ei käi,“ sealt tuleb seda asja. A selleks sa oledki sotsiaalpedagoog, et sul peab olema selle kohapealt hästi paks nahk, vot on vaja, ja on vaja, ja kõik.“

Intervjueeritavate sõnul lapsed tihti peale kardavad õpetajate juurde rääkima minna või on neil usalduslikum suhe tekkinud sotsiaalpedagoogiga (I4, I5, I6, I7). Minu hinnangul peegeldab see samuti olulist probleemkohta: õpetajate negatiivne suhtumine õpilastesse, kellel on tekkinud raskused õppimises. Seetõttu võibki õpilasel tekkida hirm ise rääkima minna või on vajalik sotsiaalpedagoogi kohalolu konsultatsioonides, et n-ö kontrollida, et kõik omavahel sujuks ja õpilane saaks vajaliku abi.

Intervjueeritavad tõid välja, et nõustavad nii vanemaid, kui ka õpetajaid, kuidas nemad saaksid õpilast toetada õppimises, kodutööde tegemises, õppimisaja reguleerimises, eKooli jälgimises jne.

I1: „/.../ mõnel oleme jõudnud kokkuleppeni, et vanem võtab näiteks eraõpetaja /.../.“

Minu meelest võtavad sotsiaalpedagoogid siinkohal päris palju üle klassijuhataja rolli, kes saab samuti olla pere ja aineõpetajate esmaseks nõustajaks õppimise toetamise kohapealt, sest tunneb oma õpilasi kõige paremini. Seetõttu on huvitav, et sotsiaalpedagoogid näevad seda ka enda funktsioonina, kuigi võiks ehk tähelepanu pöörata klassijuhatajate nõustamisele suhte loomisel perega ja et nad oskaksid esmast tuge pakkuda.

3.4.1.1. Koolikohustuse mittetäitmine

Koolikohustuse mittetäitmise osas on sotsiaalpedagoogidel ühesugune lähenemine. Kui on tekkinud puudumistega probleem, siis esmalt võetakse ühendust lapsevanemaga ning juhul kui lapsevanemaga vestlemise ja kokkulepete tegemise järgselt puudumised jätkuvad, pööratakse juba lastekaitse poole.

I5: „/.../ seaduse järgi kolm päeva kui last koolis ei ole, siis vaja kohe pöörduda lastekaitse. Mina ei tee niimoodi. Ütlen ausalt, et olukorrad on erinevad. Ma näen, ja ma tean, et sellised lapsed, sellised pered, no võib juhtuda. Mina helistan vanematele, siis me leiame lahendused /.../, kes üldse ei käi, siis jaa, selles osas ma pöördun ja tean, et kodus mingit abi ei tule, siis kasutan juba [lastekaitse abi].“

Ka Järve-Tammiste (2016) jõudis oma magistritöös samale järeldusele, et puudumised on üks peamiseid põhjuseid lastekaitsega koostöö alustamiseks.

See kui ruttu satuvad sellised juhtumid sotsiaalpedagoogide ülesannete sekka on üsna erinev. Enamjaolt tundub, et sotsiaalpedagoogideni jõuavad juhtumid siis, kui põhjuseta puudumised on järjepidevad ja pikema ajalised. Arvestades aga, et kooliskäimine mõjutab nii hindeid kui ka sotsiaalset arengut (Gleason ja Massat, 2006) on võimalikult vara tähelepanu pööramine oluline. Ilmselt on koolides esmased puudumistega tegelejad klassijuhtajad, mitte sotsiaalpedagoogid.

Kui suur probleem koolikohustuse mittetäitmine on, oleneb arvatavasti koolist ja piirkonnast, sest on intervjueeritavaid, kes sellega pidevalt tegelevad ja samas ka neid, kes näevad, et sellega

peab aasta-aastalt üha vähem tegelema. Seega tajuvad sotsiaalpedagoogid selle ulatust mõneti erinevalt, kuid kindel on see, et nende töö osa on see sellegipoolest.

3.4.2. Sotsiaalne haridus

Sotsiaalse hariduse all rääkisid sotsiaalpedagoogid sotsiaalsete oskuste arendamisest. Põhiliselt tehakse selleks koostööd aineõpetajaga, antakse ainetunde (nt inimeseõpetust) või käiakse klassidele mõnel sotsiaalsete oskustega seotud teemal rääkimas.

I7: „/.../ oleme ära jaganud siis nagu kolme tugispetsialisti vahel ka, kuidas me käime nagu klassides ja räägime ka näiteks teineteisega arvestamisest ja suhtlemisoskustest ja konfliktide lahendamisest ja sellistel teemadel, et ma siiski tahaks loota, et midagi sellega saab muuta ja midagi sellega on muutunud.“

I3: „/.../ Küll aga oleme me teinud psühholoogiga üsna tubli tööd, me käime ikka klasside juures rääkimas ja /.../ siis erinevad sellised foorumteatri võtted ja siuke natuke draamapedagoogikat ja sellist ühist asja.“

Lisaks ainetundidele katsetatakse ka teisi vorme. Näiteks õpilasega või õpilaste grupiga/klassiga vesteldes, võetakse mõni sotsiaalne oskus vaatluse alla või korraldatakse selle teemalisi ühisüritusi (I4).

Alati ei olegi vajalikud konkreetsed tegevused.

I4: „Noo jah, sest ega muudmoodi ei ole ja küllalt palju peab sul enda eeskuju olema, et sa ikkagi samamoodi ütled „Tere“ hommikul ja tänad ja oled viisakas, et noh pisasjadest hakkab suur asi pihta.“

Tundub, et sotsiaalpedagoogid mõistavad, et neil on vastav pädevus sotsiaalseid oskuseid õpetada ning oma teadmisi jagada, nagu nõuab ka kutsestandard (Sotsiaalpedagoogi kutsestandard, 2018) ning näevad seda olulise osana abivajava lapse toetamisest. Mõneti annavad sotsiaalpedagoogid nõu ka õpetajatele, et kuidas sotsiaalseid oskuseid tundidesse integreerida (I2, I9), kuid ei tundu, et see oleks valdav praktika.

3.4.2.1. Sotsiaalprogrammid

Sotsiaalsete oskustega tegelemiseks leiavad sotsiaalpedagoogid erinevaid võimalusi ka Eestis olevate programmide näol. Toodi välja kiusamise teemalisi programme, millega koolid on liitunud, soovivad liituda või mida sotsiaalpedagoogid koolis juhivad, nagu näiteks

„Kiusamisvaba Kool“ ja „Ei kiusamisele“. Mainiti ka veel „VEPA käitumisoskuste mängu“ programmi, TORE ja SPIN programmi. Kõik need projektid, mida koolis käivitada saab, aitavad kaasa sotsiaalsete oskuste arendamisele. Need programmid pööravad tähelepanu erinevatele olulistele teemadele nagu omavaheline suhtlus, meeskonnatöö, üksteise abistamine jne (Noorteühing TORE, i.a; Mis on SPIN?, i.a).

3.4.3. Sotsialiseerumise toetamine

Sotsialiseerumisest rääkides keskendusid sotsiaalpedagoogid käitumise toetamise temaatikale ning mõneti räägiti ka sotsialiseerumisest kui suhtlemisest ja suhtlemisoskuste arendamisest. Kyriacou (2009) järgi tähendab sotsialiseerumine arusaama kujundamist, kuidas käituda ühiskonnas aktsepteeritud moel. Seega ongi see palju läbi põimunud ka sotsiaalsete oskuste ja suhtlemise poolega.

Peamised käitumisega seotud abivajadused, millega kokku puututakse, on negatiivne käitumine tunnis (nt õpetaja solvamine, tunnikorra rikkumine), aga ka suitsetamine, agressiivsus, lõhkumine, kooli kodukorra rikkumine jne.

Kõik sotsiaalpedagoogid töid välja, et peamiseks sekkumisviisiks on vestlus, nii üksiku õpilasega kui ka grupis. Vesteldes püütakse anda märku, et sotsiaalpedagoog on lapse jaoks olemas, kuulab ja mõistab teda.

I6: „/.../ mina olen kasutand lihtsalt motiveeriva intervjuerimise tehnikat, et selles mõttes, et ma tahan, et nad ise jõuaksid põhjuseni, et nad ise jõuaksid, et mis nad siis nüüd edasi peaksid tegema, et kuidas seda olukorda lahendada /.../.“

Kuigi ühelt poolt rõhutasid intervjueritavad lapse keskmesse seadmise ja tema arvamusega arvestamise olulisust, siis teisalt esines näidetes ka seda, et püütakse õpilastele reegleid ja n-ö õiget käitumist selgitada (I2, I4, I5, I7, I8).

I4: „See reeglite järgi käitumine ja selgitamine, et noh, et kool alustab nii öelda tööeluks kujundamist, et see ei ole, et meie nõuame, et tulete õigel ajal tundi ja kasutate nutivahendeid eesmärgipäraselt, näiteks meeldetuletusena või pildistamisega tahvlilt õppimist ja ja eKoolis käimist ja kellaaja vaatamist ((naerab)). Nendest asjadest nad ei taha kuuldagi.“

Seega ühelt poolt nähakse justkui last nõustamissuhtes võrdväärse partnerina, kelle mõtted, ideed ja ettepanekud on olulised, kuid tuleb ette ka moraalilugemist. Arvan, et lihtsalt õpilastele

täiskasvanu vaatest ja arusaamadest asjade selgitamine ja lootmine, et õpilane kuulab ja käitumine muutub, võib kohati olla üsna ebaefektiivne.

Läbiviidavad vestlused on erineva eesmärgiga. On neid sotsiaalpedagooge, kes arvavad, et käitumise toetamisel on oluline vaadata probleemi taha ning leida, millised oskused lapsed puudu on, et ta nii käitub. Nemad püüavad eelkõige õpetada õpilastele erinevaid oskuseid, nagu näiteks eneseregulatsioon (I3) ning viivad läbi rollimänge (I6, I8). Teisalt on intervjueeritavaid, kelle eesmärgiks on, õpilast analüüsile suunates ja kokkuleppeid tehes, tema käitumist muuta.

I9: „/.../ võib olla täiskasvanutel on ümberringi see ootus, et lapsed õpiks kõik korraga ära, et siis me ikkagi, minu ülesanne on siis anda märku ja et võtame juppideks, kõigepealt üks asi, mis kõige pakilisem tundub, mis meile tundub, et on kõige lihtsam muuta, et noh aidata nagu struktureerida natukene /.../.“

Sotsiaaltöötaja kutsestandardis (tase 7, 2014), koolisotsiaaltööle spetsialiseerumise all, on toodud välja, et käitumise toetamise meetoditeks on kasvatuslikud ja arendavad arutelud. Intervjueeritavate välja toodud vestlusi võibki pidada arendavateks aruteludeks. Paar sotsiaalpedagoogi mainisid ka teisi lähenemisi, nagu näiteks ühistegevusi lapsega, rollimänge ning olustikuõpet (I1, I3, I8). Tundub, et last nõustatakse pigem varasemate kogemustele tuginedes ning konkreetseid nõustamismeetodeid või viise kasutatakse vähe. Samuti ei selgu, et arutataks näiteks väärtuste teemal, millest teadlikkus on aga sotsialiseerumise toetamisel oluline aspekt (Kyriacou, 2009; Sotsiaaltöötaja kutsestandard tase 7, 2014).

3.4.3.1. Käitumise tugikava

Mitmed intervjueeritavad rääkisid, et koostavad käitumismuutuste toetamiseks käitumise tugikavasid ning kaasavad sellesse ka õpilasi ja vanemaid. Käitumise tugikava eesmärgiks on suurendada lapse positiivset käitumist, kus on lisaks kirjas ka kokkulepete rikkumise tagajärjed, osapoolte rollid jne (Käesel, i.a). Seega on see üsna selge tegevusplaan käitumise toetamiseks. Positiivne on ka see, et selle rakendamisel peavad kooli kõrval rolli mängima ka teised lapsega seotud isikud.

Käitumise tugikavale lisaks mainiti ka tunni jälgimise kaarte/käitumispäevikuid/käitumiskaarte, millele sotsiaalpedagoogid on pannud küll mõneti erinevad nimetused, kuid mis oma funktsioonilt tunduvad olevat samasugused.

I8: „/.../ on ka ju need vaatlusplaanid ja kaardid, kus on siis põhilisem informatsioon kirjas, et mis siis toimunud on ja järgin neid, et mis siis on, kuidas on läinud.“

Sotsiaalpedagoogide sõnul käivad õpilased nendega tundides ning õpetaja märgib sinna informatsiooni õpilase tunnis käitumise kohta. Lisaks võimaldab see õpilastel end analüüsida. Järelikult on see hea meetod, millega koguda objektiivset infot lapse käitumise kohta kindla struktureeritud vormi alusel. Kindlasti on see tulemuslikum, kui sotsiaalpedagoogid käitumiskaardi ja päeviku põhjal selgunu lapsega läbi arutavad. Neid arutelusid ka mõneti läbi viiakse (I3, I8, I9).

3.4.3.2. PGS meetmed

PGS-s § 58, lg 3 (2010) on samuti välja toodud erinevad meetmed, mida koolis käitumise toetamiseks kasutada saab. Selgus, et sotsiaalpedagoogid püüavad pigem olukordi lahendada teisiti.

I1: „/.../ ma arvan, et ma saan väga tihti teistmoodi hakkama, pigem saame nende lihtsamate, kergemate meetoditega, ongi siis need kokkulepped juba kirjalikud, nendega juba asi toimib, et siis need seadustega, need rakendamised juba tulevad siis, kui teised enam ei toimi, teised asjad.“

I6: „No need on juba karistamise meetoditena, et kui ei mõju see vestlus ütleme need muud abivahendid, mida ma olen kasutanud /.../.“

Kuigi mitmed intervjuueeritavad peavad PGS-s välja toodud meetmeid liiga karmideks (I1, I4, I6, I9), siis vestlusel baseeruvate meetmete kasutamine on siiski väga levinud, nagu näiteks käitumise arutamine vanemaga ja ümarlauad (PGS, § 58 lg 3, punktid 1-3, 2010,). Lisaks toodi välja, et mõnel juhul rakendatakse ajutiselt õppes osalemise keeldu, õpilaste eemaldamist tundidest või kooli jaoks kasuliku tegevuse elluviimist.

Järve-Tammiste (2016) lõputöös oli üheks järelduseks, et sotsiaalpedagoogid lähtuvad oma töös paljuski PGS-s välja toodud haridusmeetmetest (mida esitavad siis vanematele), kuid minul, uurimistulemusi analüüsides, sellist muljet ei jäänud. Pigem tundub, et osad seaduses välja toodud meetmed on kohati liiga drastilised ning pole seetõttu praktilises töös eriti kasulikud.

3.4.4. Koostöö võrgustikuga

Intervjuudest selgus, et sotsiaalpedagoogid teevad koostööd paljude erinevate väljaspool kooli olevate institutsioonidega. Koostööd tehakse peamiselt lastekaitse, politsei ja Rajaleidjaga, aga ka näiteks noorsookeskuste, huviringide, meditsiinasutuste jt.

I9: „/.../ Ühesõnaga kui nii kokku võtta, et kui me näeme, et lapse vajaduseks, vajaduste katmiseks või abistamiseks on mingeid pädevusi juurde vaja, siis me otsime selle koha, kus neid saab ((naerab)), et ma ei saa nagu öelda, et nendega teeme koostööd, nendega ei tee.“

Põhiliseks eesmärgiks tundub olevat leida lapsele piisavalt laiahaardeline tugi, mis vastaks tema abivajadusele.

Lisaks erinevatele institutsioonidele, kaasatakse abivajava lapse toetamisse ka klassi, kus laps käib, kogukonda ning õpetajaid ja lapsevanemaid. Kogukonnaga koostööd toodi välja üsna vähe (I4, I8, I10) ning keskenduti sellele, et koos tehakse ühisüritusi, mis ei ole aga otseselt abivajavatele lastele suunatud. Minu meelest annab see mõista, et kogukonnaliikmetelt tulevaid ressursse ei oska sotsiaalpedagoogid lapse ümber leida, vaid pigem keskenduvad lapse lähivõrgustiku või spetsialistide kaasamisele.

Järgnevates alapeatükkides analüüsin lähemalt, milline on koostöö enim välja toodud võrgustiku liikmetega.

3.4.4.1. Lastekaitse

Ühe olulise koostööpartnerina mainisid sotsiaalpedagoogid lastekaitset.

I4: „Kui on pikaajaline ja lapsevanemaga ühendust ei saa või lapsevanemaga vestlusest ja kokkusaamisest ei ole tulemusi tulnud, siis läheb lastekaitse külle.“

Seega tuleb lastekaitse üldiselt appi siis, kui sotsiaalpedagoogid tunnevad, et nad ise midagi lapse toetamiseks enam teha ei saa.

Üks intervjuueritav tõi minu hinnangul välja väga olulise nüansi. Tema meelest hirmutatakse lapsevanemaid lastekaitsega, kuigi tegelikult võiks see olla kohaks, kus vanem saab tuge (I9). Sotsiaalpedagoogide jutust võib järeldada, et lastekaitse poole pöördutaksegi siis, kui probleemid jätkuvad, mis võib ka vanemate jaoks anda sõnumi, et kui olukord ei parane järgneb mingi tõsine tagajärg lastekaitse näol. Nii võibki juurduda negatiivne kuvand. Aitaks see, kui koostööd lastekaitse ja vanematega alustataks juba varem, mitte siis, kui kool on omalt poolt

enam midagi teha ei oska. Samas tähendaks see seda, et ka lastekaitse spetsialistidel peaks rohkem ajaressurssi olema.

Hinnang koostööle lastekaitsega on üsna erinev. Oli intervjuueeritavaid, kes tundsid, et lastekaitsetöötajad annavad nõu ja toetavad neid ning neil on hea koostöö (I4, I5, I10). Samas tõid osad intervjuueeritavad välja, et koostöö tulemuslikkus oleneb väga palju spetsialisti isikust ja töömahust (I3, I8).

I6: „Lastekaitsega, noh, võib olla ma paneksin hea või rahuldava [hinde koostööle]. Et noh me küll saame ses mõttes, et ma helistan ja kõik, aga noh ütleme nii, et nad ütlevad, et neil on väga suur koormus ((naerab)), et mul jääb mulje, et ma tihtipeale võib olla segan neid, et kui ma palun, et minge ikkagi käige seal kodus ja vaadake, et mul on selline info.“

Kui esialgu võiks arvata, et koostöö oleneb ka piirkonnast, näiteks linnades, kus on palju lapsi, on lastekaitsetöötaja tihti ülekoormatud, siis intervjuudes siiski sellist erinevust välja ei tulnud. Oli nii linna kui ka maapiirkondi, kus koostöö oli hea ja ka neid, kus seda nii heaks ei hinnatud.

3.4.4.2. Politsei

Palju koostööd tehakse ka noorsoopolitseinikega. Peamiselt kutsutakse nad kooli mingite tõsisemate rikkumiste korral (I6, I7) või ennetuse raames (I10, I5, I6).

I7: „/.../ Aga need lood, mida ma konkreetselt nüüd silmas pean, et need on ikkagi väljaspool kooli sellistes kampades toime pandud teod /.../ on siit siis kelleltki raha välja pommitud, on siis kellelegi füüsiliselt liiga tehtud, on siis koos varastatud, on siis koos huligaanitsetud, laamendatud kusagil /.../.“

Näiteks tulevad politseinikud rääkima laste õigustest või mõnel teisel aktuaalsel teemal. Ka Järve-Tammiste (2016) tõi oma lõputöös välja samad põhjused nende kooli kutsumiseks.

Üldiselt aga tundub, et sotsiaalpedagoogidel on noorsoopolitseinikega hea partnerlus ja suhe ning keegi ei maininud, et mingeid takistusi esineks. Vajadusel küsitakse nõu ning tuleb ette isegi olukordi, kus nendega koos minnakse kodukülastusele.

I6: „/.../ Et kui näiteks on tegemist mingi sellise rikkumisega, noh mingi tõsisema ütleme /.../ siis mõjutan sellega, et ma nagu püüan tuua välja need võimalikud tagajärjed ja siis ma olen kutsunud noorsoopolitseist, et ta tuleb ja räägib veel omalt poolt, et millega selline käitumine võib siis lõppeda.“

Seega esineb ka seda, et politseid kasutatakse lapse n-ö noomimiseks. Arvan, et noorsoopolitsei on sotsiaalpedagoogide silmis autoriteediks, kelle kohalolu ja jutt võib panna lapse oma teguviisi muutma.

3.4.4.3. Teised institutsioonid

Kolmanda olulise võrgustiku osapoolena toodi välja Rajaleidja, kuhu suunatakse neid abivajavaid lapsi, kes vajavad tuge õppimises.

Lisaks räägiti sellest, et kaasatakse, abivajava lapse toetamiseks, väljaspool kooli tegutsevaid psühholooge, vaimse tervise keskuseid, noorte- ja huvikeskuseid (I1, I5, I7, I9).

I5: „/.../ Keskused [noorsookeskused] suhtleme nendega /.../ näiteks mina toetan neid koolis, kui õhtul nad tulevad tema juurde, siis tema [noorsootöötaja] töötab nendega /.../.“

Oma kodupiirkonnas olevate võimaluste tundmine, nende kohta informatsiooni jagamine, aitab kaasa õpilastele tugitegevuste ja vaba aja sisustamise võimaluste leidmisele (Sotsiaaltöötaja kutsestandard, tase 7, 2014; Sotsiaalpedagoogi kutsestandard, tase 7, 2018). Nii saab organiseerida abivajavale lapsele toetust väljaspool kooliaega ning laps tegutseda turvaliselt täiskasvanu järelevalve all.

Mõnes vallas tegutsevad ka komisjonid/koostöögrupid.

I4: „/.../ Seal ongi päästeamet, arstid, sotsiaalpedagoogid, sotsiaaltöötajad, kõik koos, et rääkida nagu probleeme läbi, et mis puuduta lapsi, mis puudutab täiskasvanuid.“

I8: „/.../ nüüd uues vormis nagu ja natukene teistsugune kontseptsioon on ka, /.../ et alaealiste komisjon keskendus ju alaealisele, et siin on ka pered mängus, et uuritakse vanemaid ja kõike.“

Kuna keskkonna lapsesõbralikkuse hindamine ja selle arendamise alaste ettepanekute tegemine on üks oluline koolisotsiaaltöötaja ülesanne (Sotsiaaltöötaja kutsestandard, tase 7, 2014), siis on sellised koostöögrupid jällegi minu meelest ääretult hea võimalus pöörata lapse heaoluga seotud küsimustele laiemat tähelepanu.

Mõneti räägiti ka koostööst arstide ja haiglatega, kuhu samuti abivajajaid koolist saadetud on (I3, I4, I6, I10). Murekohana toodi siin välja informatsiooni vahetamist (I3, I4). Näiteks on olukordi, kus lapsevanemad kirjutavad kergekäeliselt vabastusi, et laps on haige, kuid tegelikult võib abivajadus lasuda hoopis mujal. Lisaks puudub informatsioon mõne tõsise tervisemure kohta, millega siis koolis ei osata arvestada. Arvan, et siin ühest lahendust probleemkohale ei

olegi. Tervisealane info on delikaatne ning ei saa ka eeldada, et tervisehoiuasutused peaksid seda koolidele jagama. Oluline on märkida, et koolides töötavad ka kooliõed, kes laste terviseküsimustega tegelevad ning kes teevad koostööd ka teiste meditsiiniuasutustega (Tervishoid koolis, i.a). Kindlasti oleks hea kui meditsiinitöötajate ja sotsiaalpedagoogide vaheline koostöö abivajavate laste toetamisel veidi tihedam oleks. Alustada saabki ehk oma koolis töötavast kooliõest, keda kaasata ennetustöösse.

3.4.4.4. Õpetajad

Intervjuueritavad tõid välja, et peavad õpetajate kaasamist oma töösse ääretult oluliseks ning ilma selleta nad oma tööd ette ei kujutaks. Õpetajaid kaasatakse sobivate lahenduste leidmisel ümarlaudadel (I6, I7, I8, I10) või lihtsalt vesteldes (I1, I6). Selle kaudu annavad õpetajad informatsiooni tunnis nähtu kohta ning lepitakse kokku, mida nad saavad omalt poolt lapse aitamiseks teha.

Sotsiaalpedagoogid näevad, et saavad last toetada õpetajale nõu andes: kuidas lapsega suhelda ja mida teha tunnis nendega, kes vajavad mingil moel lisatuge või abi.

I10: „/.../ mõnede juhtumite puhul ongi nagu niimoodi, et ma pigem julgustan õpetajaid tegelema mingite teemadega. Ja näiteks, noh ütleme, et kui aineõpetajal on mõne õpilasega omavahel mingi konflikt, et esialgu minu nagu soovitus on ka see, et omavahel proovida nagu kõigepealt ise nagu selgeks saada /.../.“

Seega on õpetajate nõustamise eesmärgiks soodustada, et esmast abi ja tuge osutaksidki lastele õpetajad ise. Kui selgub, et vaja on süvendatult sekkumist ning ulatuslikumat koostööd, siis saab appi tulla sotsiaalpedagoog. Lähtuvalt haridus-ja teadusministri määrusest on tugispetsialisti ülesandeks, oma pädevuse piires, nõustada ja toetada „õpetajat õpilase õppe- ja arendustegevuste planeerimisel ning läbiviimisel, õpilasele sobiva õppemetoodika ja õppevormi leidmisel, sobilike õppematerjalide, abivahendite valimisel ja kohandamisel.“ (Tugispetsialistide teenuse kirjeldus..., § 2, lg 2, punkt 2, 2018) ning tundub, et ka praktikas seda oma ülesandena nähakse.

3.4.4.5. Vanemad

Intervjuudest selgus, et sotsiaalpedagoogid kaasavad, abivajava lapse toetamisse, perekonda selleks, et leida koos lahendusi tekkinud probleemidele ning olla ühes infoväljas.

I4: „/.../ võtame ühendust vanematega jaja palumegi neil selgitada või neil kooli tulla, et asju läbi rääkida, et miks nii on läinud ja mida saab teha, et mida meie ka veel saame koolis teha? Et me tegelikult ju ei tea, kuidas laps ja vanem kodus suhtlevad omavahel, mida laps räägib või mis iganes, et siis ongi räägime läbi, et mis toimus, miks.“

Lisaks tehakse ka koolipoolseid ettepanekuid (I1, I3) ning vajadusel suunatakse pere järgmistele teenustele, näiteks psühholoogi juurde või teraapiasse (I1, I10). Seega nagu ka tsitaat ilmestab, nähakse perekonda olulise ressursina ja peetakse nende ideid ja vaateid tähtsaks.

Samas ei suju koostöö vanematega alati hästi. Tuntakse, et kõik vanemad ei ole valmis ise midagi oma senises käitumises, suhtumises jne muutma (I3, I4, I6).

I5: „/.../ Nad ei mõista, ei taha, neil on ükskõik. Ma ei tea miks, aga palju praegu, viimasel ajal, palju vanemaid, kes ei taha mingit koostööd. Nendel ükskõik, mis lastega toimub.“

I6: „Me saame küll jah, kokkuleppele saame. Igakord me leiame nagu ühise keele, aga et tihti see tõhusus ikkagi, noh, ei tule. Sest vanemad ikkagi, noh, ütlevad, et ei oska ja ei saa hakkama ja ei tule /.../.“

Jääb mulje, et kohati esineb vanemate süüdistamist lapse abivajaduses ning sotsiaalpedagoogidel on osasid lapsevanemaid raske mõista. Oluline oleks pakkuda lapsevanemale tuge, et ta oskaks ja suudaks oma lapse arengut toetada (Tugispetsialistide teenuse kirjeldus..., § 2, lg 2, punkt 5, 2018). Vanemate nõustamisele kui ühele oma ülesandele, pöörasid tähelepanu aga väga vähesed intervjuueeritavad.

Kuigi tundub, et sotsiaalpedagoogid peavad koostööd lapsevanemaga ääretult oluliseks, siis ei selgu, et lapsevanemaid kaasataks, vähemalt sotsiaalpedagoogi poolt, muudmoodi, kui probleemide lahendamisesse. Samas on kodu ja kooli vahelise partnerluse loomisel oluline, et oleks erinevaid koostöövorme, usalduslik suhe ning, et pered tunneksid, et neid hinnatakse ja nad on vajalikud (Lukk, 2008: 133–134). Kui vanematega võetakse ühendust peamiselt sellel eesmärgil, et lahendada lapsega seotud probleeme ning põhiliseks koostöövormiks on ümarlaua stiili vestlused, siis ei ole kõik need partnerlussuhte kriteeriumid täidetud. Muidugi tuleb silmas pidada, et vanemate kaasamine ei ole ainuisikuliselt sotsiaalpedagoogi ülesanne. Sellegipoolest jääb pigem mulje, et sotsiaalpedagoogidel on lapsevanematele suured ootused, kuid veidi vähem valmisolekut süsteemselt ja järjepidevalt lapsevanemaid selles protsessis toetada.

3.4.5. Ennetamine

Intervjuude käigus räägiti mõneti ka abivajaduse ennetamisest (I4, I7, I8, I10). Toodi välja, et kõige tulemuslikum on ennetus väiksemate laste puhul.

I10: „/.../ praegult sel õppeaastal oleme olnud pigem nagu algklasside osas, keskendunud [ennetustööle] /.../, et maast madalast juba ennetada probleeme, mis võivad siis hiljem nagu tekkida.“

Ennetustöö raames vesteldakse õpilastega, viiakse läbi aktiivtunde, käiakse klassides erinevatel teemadel rääkimas, kutsutakse külla noorsoopolitseinikke või külalisõpetajaid.

Üldiselt aga jääb intervjuude põhjal mulje, et ennetusega süstemaatiliselt ei tegeleta.

I8: „Otseselt, et nüüd, et nüüd teen seda tegevust, et ennetada, seda pigem vähe /.../ aga üleüldse kõik vestlused lastega on ju tegelikult ennetamine /.../.“

Tundub, et sotsiaalpedagoogid ei mõtesta seda kui põhilist ülesannet ja rolli koolis, kuigi see on oluline töö osa (Sotsiaalpedagoogi kutsestandard, tase 7, 2018; Sotsiaaltöötaja kutsestandard, tase 7, 2014). Toodi küll välja mõningaid tegevusi, kuid tundub, et ei mõelda väga sellele, mida konkreetselt, kui palju ja tihti teha vaja oleks. Ka Järve-Tammiste (2016) ja Tammik (2013) jõudsid oma töödes järeldusele, et sotsiaalpedagoogid tegelevad ennetusega vähe.

3.4.6. Suhte loomine abivajava lapsega

Sotsiaalpedagoogid tõid intervjuudes välja, et lapsed on nendega üsna avatud suhtlema ning julged nende poole abi saamiseks pöörduma.

I1: „Seda suhet luua ei ole ka raske, et selles suhtes, et ei ole nagu, et sotsiaalpedagoogi ei kardeta või selles suhtes, et nad tulevad tegelt väga kergesti räägivad.“

Kontakti saavutamiseks võimalikult paljude õpilastega, teevad sotsiaalpedagoogid ennast koolipeal nähtavaks – käivad ringi, suhtlevad, räägivad avatult ka iseendast. Jääb mulje, et suhte loomine ei ole enamike intervjuueeritavate jaoks väga keeruline, kuid toodi välja, et suhte loomine ja laste tundma õppimine võib aega võtta. Oluline on intervjuueeritavate sõnul pöörata tähelepanu oma suhtlemisviisile.

I2: „/.../ *Ja vot see nagu seob selliste abivajavate lastega, et ta võib olla täiest augus aga ta võib sellised silmad, et tema peale on kaks nädalat aint karjutud ja nüüd tuleb järsku üks inimene, kes räägib inimese keeles ja rahulikult ja vestleb minuga /.../.*“

Toodi välja, et tähtis on lapsega rääkides olla rahulik, toetav ning sõbralik. Nii näitavad sotsiaalpedagoogid, et nad on avatud ja, et lapse jutt on oluline.

Intervjuude põhjal tundub, et õpilastega kontakti saavutamine on koolis sotsiaalpedagoogide jaoks üheks oluliseks ülesandeks ning annab töös abivajavate lastega palju eeliseid. On tore näha, et suhetele õpilastega pööratakse palju tähelepanu ning antakse mõista, et neist hoolitakse. Positiivse kontakti olemasolu täiskasvanuga (peaasjalikult õpetajatega) toetab õpilast koolis ja aitab kaasa heaolu tundele (Huebner jt, 2014).

3.5. Tulemuslikkus abivajava lapse toetamisel

3.5.1. Takistused

Enamjaolt tunnevad sotsiaalpedagoogid, et nad ei jõua päris kõikide abivajavate lasteni. Põhjuseid toodi välja erinevaid.

Üks olulisem faktor, mida korduvalt intervjuudes mainiti, on ajapuudus. Tuntakse, et abivajajaid on palju ning kõigega ei saa nii süvitsi minna kui vaja. Samuti läheb suurem osa ajast ja ressurssidest nende laste peale, kellel on tõsised mured ja probleemid ning n-ö väiksemate muredega õpilasteni ei jõuta (I1, I6, I8). See, et ajapuuduse tõttu kõikide probleemidega tegeleda ei jõuta, on ka Lüüsi (2010) magistritöö üheks oluliseks uurimistulemuseks. Minu uurimistulemused kinnitavad, et see on oluline murekoht ka aastaid hiljem.

Sotsiaalpedagoogid tunnetavad ka seda, et lapse abistamist takistavad pikad järjekorrad teenustele saamisel. Nende hinnangul oleks vaja kiiremat reageerimist ja kohest sekkumist (I4, I5, I10). Maapiirkondades mängivad rolli ka pikad vahemaad. Selle aja jooksul aga võib lapse abivajadus süveneda. Pikad ooteajad on ka Nurmsoo (2015) poolt intervjuueeritud sotsiaalpedagoogid takistusena välja toonud.

Omaette raskuskohaks võib olla ka kooli suurus. Suuremates koolides ongi keeruline kõikide abivajajateni jõuda, eriti, kui tugipersonali suurus ei vasta õpilaste arvule koolis. Abivajajad lapsed ei peaks ootama pikalt psühholoogi järjekorras, kui psühholoog oleks kättesaadav koolis

kohapeal. Samas on spetsialistide puudus Eesti koolides jätkuvaks probleemiks, eriti just psühholoogide ja eripedagoogide osas (Kolnes ja Konstabel, 2018).

I9: „*Ei jõua kõigini ((naerab)). Küsimus ongi, et kas sotsiaalpedagoog peab ise kõigini jõudma, et kui peaks, siis peaks mind rohkem olema või kool väiksem. Küsimus on selles, et mis on see roll.*“

Kuigi intervjuudest selgus, et sotsiaalpedagoogid mõtestavad oma rolli ja ülesandeid, siis on iseküsimus, kui palju on see tegelikult koolis läbi räägitud ja mõeldud kooli vajaduste peale. Ka Kadajas (2001) kirjutab oma raamatus, et koolisotsiaaltöötaja roll peaks olema mõistetav ja läbi räägitud kogu kooli kollektiivis. Ükski intervjuueeritav aga sellest ei rääkinud. See aga võimaldaks seada sotsiaalpedagoogil paremini eesmärgid ja fookust, millega, kui palju ja kuidas ta koolis tegelema peaks (Kadajas, 2001) ning aitaks selle võrra jõuda tulemuslikumalt nendeni, kes tema abi vajavad.

See, kui sotsiaalpedagoog tunneb, et ta ei jõuagi kõikideni ja ei saa kõiki aidata, kes seda vajaksid, võib tekitada spetsialistis endas abitust ja negatiivseid tundeid.

I10: „*Ei jõua, see ongi see kõige hirmsam tunne. /.../ et noh tihtipeale ongi nagu see, et jõuad tegeleda selliste tulekahju juhtumitega /.../.*“

Jääb mulje, et sotsiaalpedagoogid püüavad kõikide abivajajatega tegeleda. Küll aga tundub mulle, et pigem ei jõuta lasteni väga varakult. Probleemid kuhjuvad või muutuvad tõsisemaks, mistõttu nõuab nendega tegelemine palju ressursse. Samuti võib see negatiivselt mõjuda sotsiaalpedagoogi enda motivatsioonile ja töö tahtele.

3.5.2. Tagasiside

Sotsiaalpedagoogide jaoks on töö olnud tulemuslik, kui on toimunud mingi positiivne muutus ja lapse olukord on võrreldes varasemaga läinud paremaks.

I2: „*/.../ Aga need lapsed, keda mina olen teinud, mõni on läinud ka mingi nõrkusega, ega siis kõik ideaalsed ei saa tulla, mingi elu juhtum tuleb vahele ja läheb ka jälle tagasi oma asjadega. No siis püüad natuke rääkida ja uurida, aga üldiselt siin ei saa üldse midagi niimoodi ära varjata, see mida sa teed, see on kõik peopesa peal pärast koolis kõigile näha. See on see tagasiside või see. See on näha ju kõigile.*“

Tagasisidet saavad sotsiaalpedagoogid nii objektiivsete kui ka subjektiivsete näitajate kaudu. Objektiivsete näitajatena toodi välja puudumiste vähenemist, paremaid hindeid ja lapse

aktiivsuse tõusu vabaaja tegevustes osalemisel. Enamjaolt keskenduvad intervjueeritavad aga subjektiivsetele näitajatele: õpilasel on vähem konflikte, ta on rõõmsameelne, silmad säravad, ta on rahulikum, naeratab ja suhtleb rohkem. Ühesõnaga on toimunud mingi muutus lapse käitumises ja olekus, võrreldes varasemaga.

I5: „/.../ aga ikkagi rohkem on sellised olukorrad, kui teen midagi, ikkagi läheb paremaks ja ma näen, et lapsed tunnevad ennast hästi ja muutuvad.“

Narussoni (2006a) järgi on tulemuste hindamine hindamisprotsessi viimaseks etapiks, kus analüüsitakse, mida saavutati. Intervjuudest ei selgunud, et sotsiaalpedagoogid teeksid kokkuvõtteid või viiksid läbi saavutatu hindamiseks vestluseid lastega. Peamiselt saavad nad tagasisidet selle kaudu, mida ise tunnetavad, näevad või kuulevad.

4. ARUTELU JA JÄRELDUSED

Analüüsist selgus, et sotsiaalpedagoogide jaoks seostub heaolu turvatunde, toimetuleku ja lapse murevaba, rõõmsa olemisega. Sotsiaalpedagoogid on toonud välja väga olulise aspekti, sest turvalisus on tähtis tagamaks heaolu koolis (Huebner jt, 2014; Kosher jt, 2014; PGS, § 4, lg 2, 2010). Lisaks toodi heaolust rääkides välja ka erinevaid näitajaid, eri valdkondadest (suhted, materiaalne heaolu jne), mis ühtivad autorite loodud heaolu dimensioonidega (Ben-Arieh jt, 2014; Bradshaw ja Richardson, 2009; Minkkinen, 2013; Thornton, 2001). Minu hinnangul näitab see, et sotsiaalpedagoogid on heaolu temaatika enda jaoks üsna põhjalikult läbi mõtestanud ning mõistavad, et heaolu mõjutavadki väga paljud erinevad elu osad.

Kuna kõlama jäi turvalisuse aspekt heaolu loomisel, siis seostub sellega ka täiskasvanute vastutus. Lapse õiguste konventsiooni kohaselt (artikkel 18, 1989) on lapse õiguste tagamisel täiskasvanute vastutus eriti oluline. Selgus, et sotsiaalpedagoogide jaoks on näiteks füüsilise ja vaimse heaolu loomine kogu kollektiivi ühine töö. Osaletakse erinevates programmides, suunatakse lapsi liikuma, pööratakse tähelepanu suhtlemisoskustele ka ainetundides jne. Nende tegevustega loovadki täiskasvanud koolis turvalise ja heaolu toetava keskkonna, mis on vajalik lapse arenguks (PGS, § 4, lg 2, 2010).

Heaolu ja lapse õigused on omavahel lähedalt seotud (Lundy, 2014). Lapse õiguste konventsioon sisaldab artikleid, mis puudutavad erinevaid valdkondi (kodanike-ja poliitilisi õigusi, sotsiaalseid- ja majanduslikke õigusi jne) (Hakalehto-Wainio, 2015). Siit saab järeldada, et kõik need õigused mõjutavad lapse heaolu erinevates dimensioonides. Ka intervjuueeritavad teadvustavad, et lapse õigused annavad neile töös suuniseid ja on oluliseks taustateadmiseks. Eriti toodi välja lapse keskmesse seadmist ning tema arvamuse ja ideede kuulamise olulisust. Lapse huvidest lähtumine, tema arvamuse kuulamine jt sarnased põhimõtted on seotud lapse õiguste konventsiooni artikkel 12-ne ja sellega seonduvate artiklitega, mis toetavad laste osalusõigust (Artikkel 12..., 2016; Lapse õiguste konventsioon, 1989). Laste ja noorte osalus on oluline osa nende arengust ning neil peaks olema võimalus aktiivselt panustada probleemide lahendamisesse (Ruiz-Casares jt, 2017). Kuigi sotsiaalpedagoogid neid põhimõtteid välja tõid ja need kajastuvad peamiselt lastega suhtlemises, siis ei pöörata minu hinnangul piisavalt tähelepanu laste endi aktiivse tegutsemise toetamisele. Mõned üksikud näited selle kohta intervjuudes küll olid, nagu näiteks TORE programmi kaudu tugiõpilaste tegevus, kuid üldiselt

rohkem tegevusi, kus oleks toetatud noorte endi algatusi või tegevust heaolu loomiseks ja parandamiseks, välja ei toodud.

On tore, et sotsiaalpedagoogid ise on enda jaoks heaolu teema läbi mõelnud ja selle tagamine on nende töös eesmärgiks, kuid oluline oleks uurida, milline on laste nägemus ja hinnang oma heaolule (Ben-Arieh jt, 2014). Seetõttu võiksid sellised arutelud lastega kindlasti olla rohkem praktikasse juurdunud. Näiteks saaks abivajaduse hindamisel olla see üks osa protsessist.

Tulemustest selgus, et mõistet abivajav laps oli intervjueeritaval keeruline defineerida ning toodi välja erinevaid nüansse. Mõned üldistused saab küll teha: need on lapsed, kes vajavad abi ja tuge või ei tule nemad ja nende lähedased enam igapäevaselt toime. Parema ülevaate abivajavatest lastest annavad intervjueeritavate poolt välja toodud abivajaduse näitajad, millest kõige tähenduslikum minu hinnangul oli muutus. Ka Servet ja Mänd (2018) kirjutavad, et kõige esmasem märk, et laps vajab abi, on muutus. Paljud välja toodud abivajaduse näitajad seostuvad erinevate Minkkineni (2013) kirjeldatud heaolu dimensioonidega. Nagu näiteks suhete kvaliteet, puhtus, asjade olemasolu jne. See kinnitab taaskord, et sotsiaalpedagoogid tajuvad, et abivajaduse ulatus võib olla väga lai, mis omakorda tähendab, et lapse mured ei jää koolis märkamata.

Huvitav tulemus oli ka see, et abivajaduse põhjustena näevad sotsiaalpedagoogid vanemate ja lapse vahelist vähest suhtlust ja huvi laste vastu. Sellega asetatakse väga suur vastutus kodule. Konventsiooni artikkel 18, punkt 1 kohaselt vastutavad vanemad (hooldajad) laste arendamise ja kasvatamise eest (Lapse õiguste konventsioon, 1991). Perekonna roll on pakkuda lapsele hoolitsust ja kaitset ka siis kui lapse iseseisvus kasvab (Holmberg ja Himes, 2005). Ka arengu ökoloogilise teooria järgi on nendel, kellega laps kõige otsesemalt suhtleb ja kokku puutub, kõige suurem mõju (Ben-Arieh, 2010). Siit tulenevalt on minu meelest oluline, et tööle perega pöörataks tähelepanu. Kuigi selgus, et sotsiaalpedagoogid peavad vanemaid oluliseks koostöö partneriteks ja kaasavad neid, siis esineb ka olukordi, kus koostöö ei anna tulemust. Lisaks pööratakse vanemate poole enamjaolt siis, kui probleemid jätkuvad. Heaks koostööks on aga tähtis luua usalduslik suhe ning tekitada vanemates tunnet, et nad on vajalikud (Lukk, 2008). Seetõttu arvan, et kodu ja kooli vaheline koostöö abivajava lapse toetamiseks võiks alguse saada juba varakult (rolli mängib ka klassijuhtaja) ning rohkem peaksid sotsiaalpedagoogid pöörama tähelepanu vanemate järjepidevale nõustamisele.

Lapse abivajadust on oluline hinnata (LasteKS § 28, lg 1, 2014), kuna see võib olla väga laiaulatuslik (Lapse heaolu hindamise käsiraamat, 2017) nagu selgus ka intervjuudest. Esmasteks märkajateks ja sotsiaalpedagoogi poole pöördujateks koolis on õpetajad ja teised lapsed. Õpetajad puutuvad lastega kokku tundides iga päev ning näevad õpilaste käitumist, välimust, suhtlemist jm. Kuna koolis töötavad täiskasvanud puutuvad lastega palju kokku, siis on oluline ka teadlikkus sellest, kuidas abivajavat last ära tunda (Seletuskiri lastekaitseaduse eelnõu juurde, eelnõu § 28, lg 1, 2014). Intervjueeritud sotsiaalpedagoogid tõid välja, et nõustavad õpetajaid, kuidas abivajava lapsega toimetada ja mida saab õpetaja omalt poolt teha. Sellegipoolest ei saa alati kindel olla, et õpetajad oskavad abivajadust märgata. Seetõttu tuleks kasuks, kui sotsiaalpedagoogid jagaksid oma teadmisi ja oskusi ning kollektiivis oleks abivajaduse temaatika põhjalikult läbi räägitud, nii et kõik lastega kokku puutuvad inimesed oleksid teadlikud, kuidas abivajadust ära tunda ja edastaksid õigeaegselt infot.

Selgus, et abivajadust hinnatakse peamiselt õpilasega vesteldes. Vestlus iseenesest on hindamismeetodina hea, sest võimaldab olla inimesekeskne, kuid samas tuleb vallata intervjueerimistehnikaid, omada head analüüsivõimet ning teadmisi (Narusson, 2005: 37). Intervjuude tulemused näitasid, et vestluse juhtimise tehnikaid või loovmeetodeid kasutatakse hindamisel üsna vähe. Samuti ei ole praktikas eriti levinud vaatlus ega hindamisraamistike kasutamine. Kuigi Eestis on kasutusele võetud lapse heaolu hindamise kolmnurk, mis võimaldab tähelepanu pöörata erinevatele olulistele, vanemate võimekusele ja keskkonnast ning perekonnast tulenevatele, heaolu mõjutavatele faktoritele (Gray, 2001), siis sotsiaalpedagoogid seda ei kasuta. Kooli kontekstis peab hindamine olema süstemaatiline tegevus (Constable, 2006b). See nõuab süvitsi analüüsi ja erinevate probleemiga seotud faktorite mõistmist (Webb, 2011). Intervjueeritavad küll tõid välja, et hindamine on nende jaoks oluline tööprotsess, sest annab ideid sekkumiseks ning võimaldab leida probleemi tuuma ja seda, kus heaolu on ohustatud, kuid sellegipoolest tundub, et hindamist ei viida läbi süsteemselt. Ka ei toodud välja, et kaasataks perekonda, kes on tegelikult oluliseks infoallikaks (Lapse heaolu hindamise käsiraamat, 2017). Kõige eelneva põhjal arvan, et lapse heaolu hindamiskolmnurga kasutamise võimalusi ja hindamise protsessiga seonduvat tuleks sotsiaalpedagoogidele senisest rohkem tutvustada.

Intervjuude analüüsist selgus, et valdkondade üleselt kasutavad sotsiaalpedagoogid kolme etapilist lähenemist: vestlus lapsega, vanema kaasamine, võrgustiku kaasamine. Ka kirjanduses on välja toodud täpselt samad sekkumisetapid (Constable, 2006a; Naarits-Linn, 2012). See on

minu meelest positiivne, sest nende rakendamine töös võimaldab järk-järgult last toetada ning läbi mõelda, millised meetodid on vajalikud ning millised mitte.

Nendes etappides läbi viidud hindamisi, soovitusi, rakendatud sekkumisi, meetmeid ja sekkumise tulemuslikkuse hinnanguid tuleb kaardistada õpilase individuaalse arengu jälgimise kaardile (Tugispetsialistide teenuse kirjeldus..., § 4, lg 1, 2018). Korralik dokumentatsioon on sotsiaalpedagoogi töös oluline (Raud, 2011). Ka intervjuudest selgus, et dokumenteerimine on töö loomulik osa. Loodud on enda jaoks mugavad süsteemid, kuhu siis läbiviidud sekkumisi, kohtumisi jm kaardistatakse. Eriti positiivne on minu meelest see, et on olemas ka kogu tugipersonalile kättesaadav dokumendisüsteem, mis soodustab omavahelist informatsiooni jagamist ja koostööd.

Ülevaate erinevatest dimensioonidest, millele sotsiaalpedagoog koolis tähelepanu pöörama peaks, on andnud Kyriacaou (2009: 104–105). Nendest lähtuvalt analüüsisin, milliseid ülesandeid erinevates valdkondades sotsiaalpedagoogid abivajavate toetamiseks täidavad. Kuna läbivalt kasutatakse kolme etapilist lähenemist, siis on need sammud ka erinevates dimensioonides ühesugused. Põhirõhk on üldiselt vestlustel, mistõttu pööravad sotsiaalpedagoogid lapsega hea suhte loomisele palju tähelepanu. Sellegipoolest on erinevates dimensioonides ka spetsiifilisi tegevusi, mida lapse toetamiseks läbi viiakse.

Lähtuvalt haridus-ja teadusministri määrusest (Tugispetsialistide teenuse kirjeldus..., § 2, lg 2, 2018) ning sotsiaalpedagoogi kutsestandardist (tase 7, 2018) on akadeemilise toe pakkumisel sotsiaalpedagoogi põhiliseks ülesandeks nõustamine. Intervjueeritavad tõid välja, et nõustavad nii vanemaid, kui ka õpetajaid, kuidas nemad saaksid õpilast toetada õppimises ja kodutööde tegemises. Sellega võetakse mõneti üle klassijuhataja rolli. Lisaks selgus intervjuude analüüsist, et väga palju tuleb tegeleda ka õpetaja-ja õpilase suhte koordineerimisega ja vahendamisega, et nende omavaheline koostöö, lapse järele aitamisel, sujuks.

Käitumisprobleemide korral viivad sotsiaalpedagoogid läbi arendavaid vestluseid, kus õpetatakse puudulikke oskuseid või tehakse kokkuleppeid käitumise muutmiseks. Probleemkohaks on aga minu hinnangul see, et vähe pööratakse tähelepanu kooli üldisele õhkkonnale. Positiivne koolikeskkond on aga see, mis aitab kaasa õpilaste heaolule ja parematele akadeemilistele tulemustele (Iachini jt, 2017). Koolisotsiaaltöötaja üheks ülesandeks on pöörata tähelepanu kooliõhkkonnale, kus oleksid kindlad reeglid ning õpilased järgiksid väärtuseid ja norme (Sotsiaaltöötaja kutsestandard, tase 7, 2014). Intervjuudest aga

selgus, et sotsiaalpedagoogid tegelevad käitumise toetamisega juhtumispetsiifiliselt – tähelepanu on ühe õpilase käitumisel. Lisaks selgus, et enamikud PGS-s (§ 58, lg 3, 2010) välja toodud meetmetest praktilist väärtust ei oma, sest on sotsiaalpedagoogide jaoks liiga karmid.

Minu jaoks on üllatavalt positiivne, et päris palju tähelepanu pööratakse sotsiaalsete oskuste arendamisele, eriti kuna kool on oluline koht nende oskuste õppimiseks (LeCroy, 2006). Sotsiaalpedagoogid teevad oskuste õpetamisel koostööd õpetajatega ning integreerivad seda ka vestlustesse lastega. Kahjuks aga ei selgunud, kuivõrd järjepidevalt sellega tegeletakse. Seetõttu oleks see kindlasti huvitav teema, mida edaspidi põhjalikumalt uurida.

Sotsiaalpedagoogid teevad koostööd abivajava lapse laiapõhjaliseks toetamiseks nii õpetajate, vanematega, lastekaitse kui ka Rajaleidja ning politseiga. Sekkumine ja õpilaste toetamine ongi tulemuslik siis, kui sotsiaalpedagoog teeb koostööd erinevate oluliste osapooltega (Frey ja George-Nichols, 2003). Kuigi koostööpartnereid on palju, siis alati see hästi ei suju. On juhtumeid, kus sotsiaalpedagoogid tunnevad, et nende ressursid on ammendunud ja ka lastekaitselt abi ei tule või ei ole vanemad valmis omalt poolt midagi muutma. Seetõttu arvan, et koostöö on valdkond, millele tuleks kindlasti rohkem tähelepanu pöörata. Praegu tundub, et Eesti koolides tehakse võrgustikutööd juhtumipõhiselt, kuid koostööd võiks teha juba varem – ennetamisel ning ümbritseva laste jaoks toetavamaks muutmisel, mis on samuti koolisotsiaaltöötaja ülesandeks (Sotsiaaltöötaja kutsestandard, tase 7, 2014).

Selg (2012) toob välja, et Eesti sotsiaalpedagoogika diskursuses on sotsiaalpedagoogide üheks ülesandeks õpilaste individuaalsete probleemidega tegelemine (nagu näiteks koolikohustuse mittetäitmine), erinevalt rahvusvahelisest diskursusest, kus on oluline lapse igakülgne toetamine. Mõneti kajastus see ka minu läbi viidud intervjuudes. Peamiselt väljendub n-ö probleemidega tegelemine selles, et sotsiaalpedagoogide juurde ja vaatevälja satuvad need abivajavad lapsed, kellel on tekkinud mõni mure või probleemkoht elus (nt puudumine, käitumisprobleemid jne), mida sotsiaalpedagoogid siis nõustamise jm viisidega lahendada püüavad. Teisalt tuli intervjuudest välja, et mõneti nähakse end süsteemiloojatena ja tervikpildiga tegelejatena ning pööratakse tähelepanu erinevatele valdkondadele laste elus. Seega jääb pigem mulje, et ehk on tasahaaval seni juurdunu muutumas ning vaikselt liigutakse selle poole, et õpilasi toetatakse laialdaselt mitmes erinevas valdkonnas. Samas tuleb arvestada, et minu töö keskmes ongi abivajavad lapsed, ehk siis sotsiaalpedagoogid intervjuud andes keskendusidki enda rollidele just nende toetamisel.

On palju erinevaid tegevusi ja ülesandeid, mida sotsiaalpedagoogid koolis abivajava lapse toetamisel teevad. Vähe on aga minu hinnangul kooli-üleseid ühis- ja (ka individuaalseid) loovtegevusi. Näiteks ei kasutata väga selliseid võimalusi nagu tuutor-õpilased või grupivestlused õpilastega, mis suurendaksid laste kaasatust kooliellu (Pryor jt, 1996). Samuti võimaldaks erinevate loovlähenemiste kasutamine inimesel end paremini tundma õppida ja kogeda elamusi (Hämäläinen, 2001). Seetõttu on minu hinnangul oluline pöörata tähelepanu ka teiste toetusvõimaluste kasutamisele, millest paljud aitaksid omakorda kaasa ennetustööle, sest nagu selgus minu tulemustest ja on selgunud ka varem (nt Järve-Tammiste, 2016; Tammik, 2013), siis ennetusega piisavalt ja väga mõtestatult ei tegeleta.

Sotsiaalpedagoogide jaoks on nende töö abivajava lapsega olnud tulemuslik siis, kui on toimunud mingi muutus. Üldiselt hinnatakse seda subjektiivsete näitajate alusel, nagu rõõmsameelsus, silmade sära jne. Seega on need peamiselt n-ö kõhutundel baseeruvad hinnangud. Ei toodud välja, et mingeid lõpphindamisega seotud vestluseid vm läbi viidaks, kuigi see on osa kogu hindamise protsessist (Narusson, 2006a).

Minu meelest on tähenduslik, et kõikide abivajavateni ei jõutagi. Jätkuvalt on probleemiks ajapuudus, mida on ka varasemates uurimistöodes välja toodud (nt Lüüs, 2010). Tuntakse, et abivajajaid on väga palju. Arvan, et siinpuhul aitaks kui tegeletaks süsteemsemalt ennetusega, tegutsetaks kooli-üleselt, kaasataks rohkem õpilasi, suunates neid ise aktiivsemalt tegutsema jne. Lisaks on minu meelest oluline, et sotsiaalpedagoogidele pakutaks ametialast supervisiooni, mis võimaldaks neil mõtestada tööelus toimuvat. Nii nagu väga tabavalt ka üks intervjuueeritav ütles (I9), siis iseküsimus ongi, kas sotsiaalpedagoog peab kõikide abivajajateni jõudma. Ootuste ja funktsioonide koolisisene läbirääkimine ning põhjalikum sotsiaalpedagoogide kutsestandard oleks samuti abiks.

KOKKUVÕTE

Minu uurimistöö eesmärgiks oli analüüsida Eesti koolide sotsiaalpedagoogide käsitlusi abivajavast lapsest. Selleks püstitasin järgmised uurimisküsimused: kuidas mõtestavad sotsiaalpedagoogid lapse heaolu ja abivajavat last; kuidas sotsiaalpedagoogid hindavad lapse abivajadust; milliseid meetmeid kasutavad sotsiaalpedagoogid abivajava lapse toetamiseks eri dimensioonides; kuidas hindavad sotsiaalpedagoogid oma töö tulemust abivajavate laste toetamisel? Uurimisküsimustele vastuste leidmiseks viisin läbi kümme poolstruktureeritud intervjuud üldhariduskoolides (põhikool või põhikool ja gümnaasium) töötavate sotsiaalpedagoogidega, erinevatest Eesti piirkondadest. Kogutud andmete analüüsimiseks kasutasin temaatilist sisuanalüüsi.

Uurimusest selgus, et:

- Sotsiaalpedagoogide jaoks seostub heaolu turvatunde, toimetuleku ja lapse murevaba, rõõmsa olemisega ning pööratakse tähelepanu erinevatele heaolu dimensioonidele. Nad on enda jaoks heaolu temaatika põhjalikult läbi mõtestanud. Samas ei toodud näiteid, et sotsiaalpedagoogid uuriksid lastelt, kuidas nemad oma heaolu näevad ja tõlgendavad.
- Sotsiaalpedagoogid tunnevad, et lapse õigused ja heaolu on omavahel tihedalt seotud ning annavad neile töös suuniseid. Laps on nende jaoks keskmis ja arvestatakse tema arvamusega. Teisalt ei keskenduta minu meelest piisavalt nendele tegevustele, mis toetaksid laste aktiivset tegutsemist.
- Mõistet abivajav laps oli sotsiaalpedagoogidel üsna keeruline defineerida, sest see on väga laiaulatuslik. Üldistatult aga võib öelda, et abivajav laps on nende jaoks laps, kes vajab abi või tuge või kes ise või kelle pere ei tule enam toime. Kergem oli sotsiaalpedagoogidel mõiste selgitamiseks välja tuua erinevaid abivajaduse näitajaid. Eriti oluliseks abivajaduse indikaatoriks minu hinnangul on muutus, mille põhjal võib järeldada, et sotsiaalpedagoogid suudavad varakult abivajadust märgata.
- Üheks abivajaduse tekkimise põhjuseks on sotsiaalpedagoogide meelest kodus toimuv, eelkõige vähene kontakt (huvi) lapse ja vanema vahel.
- Lapse abivajadust hinnatakse vestluse teel, mis võimaldab olla lapsekeskne. Eestis kasutusele võetud hindamisraamistikud sotsiaalpedagoogide praktikasse juurdunud ei ole.

- Tegeledes abivajava lapsega, kasutatakse kolme-etapilist sekkumist: esmalt vesteldakse lapsega, siis lapsevanemaga, seejärel kaasatakse võrgustik. See on hea praktika, mis võimaldab abivajadusega tegeleda järk-järgult ning edasised sammud läbi mõelda.
- Erinevates valdkondades viivad sotsiaalpedagoogid läbi mitmeid tegevusi abivajava lapse toetamiseks: suunatakse konsultatsioonidesse, koostatakse järelevastamisplaan, vahendatakse suhtlust õpetajaga, peetakse lastega vestlusi käitumise osas, kus suunatakse neid end analüüsima ja tehakse kokkuleppeid, õpetatakse sotsiaalseid oskuseid jne. Suuremat osa PGS-s olevatest meetmetest (§ 58, lg 3, 2010) kasutatakse pigem vähem, sest eelistatakse olla õpilaste jaoks olemas, kuulata neid ja arutada nendega probleemkohtade üle. Teisalt pööratakse väga vähe tähelepanu ülekoolilistele ja ühistegevustele või loovmeetodite kasutamisele, mis soodustaksid laste kaasatust ja pakuksid positiivseid elamusi.
- Väga palju pööratakse tähelepanu sotsiaalsetele oskustele, mille toetamiseks tehakse koostööd aineõpetajaga või käiakse klassides nendel teemadel tunde andmas. Lisaks integreeritakse sotsiaalsete oskuste õpet ka vestlustesse lastega.
- Koostööd tehakse, abivajava lapse toetamiseks, paljude erinevate võrgustikuliikmetega, pakkumaks lastele laialdast tuge. Tuleb ette ka olukordi, kus omavaheline koostöö (nt lapsevanema, lastekaitsega) ei suju või ei anna oodatud tulemusi.
- Ennetuse raames viiakse läbi erinevaid tegevusi, kuid need ei ole alati järjepidevad, mõtestatud või eesmärgipärased.
- Ajapuudusest tulenevalt ei jõua sotsiaalpedagoogid kõikide abivajajateni. Abivajavaid lapsi on palju, mistõttu ei ole võimalik kõigile piisavalt tuge pakkuda või abistamisega süvitsi minna.
- Töö abivajava lapsega on sotsiaalpedagoogide jaoks tulemuslik, kui on toimunud positiivne muutus ja lapse olukord on võrreldes varasemaga paranenud. Ükski intervjuueritav ei toonud välja, et viiks läbi lõpphindamist või tulemuste analüüsi. Pigem hinnatakse töö tulemust subjektiivsete näitajate abil nagu rõõmsameelsus, naeratamine, säravad silmad jne.

Leian, et abivajava lapse toetamise temaatika on koolis jätkuvalt oluline, eriti, kui sotsiaalpedagoogid ise tunnevad, et abivajajaid on palju. Kuigi sotsiaalpedagoogid on enda jaoks mõtestanud, mida tähendab heaolu ja abivajav laps, ei tähenda see seda, et lapsed ja koolipersonal seda samamoodi mõistavad. Varajase märkamise huvides oleks oluline sellel

teemal koolides arutada. Sotsiaalpedagoogidele võiks ka tutvustada erinevaid hindamisvahendeid, mida neil oleks hindamise efektiivsuse tõstmiseks hea kasutada. Lisaks soovitan, et sotsiaalpedagoogid pööraksid senisest enam tähelepanu erinevate töömeetodite ja toetusmeetmete kasutamisele, mis soodustaksid laste kaasatust ning aktiivset panustamist kooliellu ja probleemide lahendamisesse. Arvan ka, et jätkuvalt tuleb rohkem tähelepanu pöörata ennetusele, koostööle lapsevanemate ja võrgustikuliikmetega.

Abivajava lapse toetamine võib spetsialisti jaoks kohati olla ka vaimselt üsna keeruline, eriti olukordades, kus tööd on palju ning alati kõikideni ei jõua või ei saa neid täiel määral abistada. Seetõttu loodan, et koolidesse juurdub praktika pakkuda sotsiaalpedagoogidele supervisiooni.

Loodan, et käesolev töö kutsub arutlema abivajaduse ja heaolu teemadel ning aitab koolides ja sotsiaalpedagoogidel leida praktikute jagatud kogemustest midagi, mis igapäevast tööd toetaks.

KASUTATUD KIRJANDUS

Aaben, L., Salla, J., Markina, A. (2018). *Tõsiste käitumisprobleemidega lastele suunatud teenuste analüüs*. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis.

Aasvee, K., Liiv, K., Eha, M. Oja, L., Härm, T., Streimann, K. (2016). *Eesti kooliõpilaste tervisekäitumine: 2013/2014. õppeaasta uuringu raport*. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.

Abivajav laps. (2018). *Sotsiaalministeeriumi kodulehekülg*. Kasutatud 31.12.2018, <https://www.sm.ee/et/abivajavlaps>

Akkermann, K. (2014). *Lapse heaolu ja vaimse tervise hindamisvahendite kaardistamine. Rakenduskava standardiseeritud hindamisvahendite kohandamiseks Eesti praktikale. Lõppraport*. Tartu.

Anniste, K., Biin, H., Osila, L., Koppel, K. ja Aaben, L. (2018). *Lapse õiguste ja vanemluse uuring 2018. Uuringu aruanne*. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis.

Antal, I., Roth M. (2015). *Reporting and follow up of violence against children in the EU: PIECES Policy Paper #3*. Birmingham: European Child Safety Alliance.

Arras, L. (2007). Kas koolisotsiaaltöö tegija on sotsiaaltöötaja või sotsiaalpedagoog? *Sotsiaaltöö*, 5, 27-29.

Artikkel 12: laste osalusõigus ja alaealisi käsitlev õigussüsteem. Teooria ja praktika. (2016). Tartu: Tartu Ülikool.

Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385–405.

Ayres, L. (2008). Semi-Structured Interview. L.M. Given (toim), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (vol. 2, lk 811). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Bell, M. (2002). Promoting children's rights through the use of relationship. *Child & Family Social Work*, 7(1), 1–11. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.00225.x>

- Ben-Arieh, A. (2008). The Child Indicators Movement: Past, Present, and Future. *Child Indicators Research*, 1(1), 3–16.
- Ben-Arieh, A. (2010). From Child Welfare to Children Well-Being: The Child Indicators Perspective. S.B. Kamerman, S. Phipps, A. Ben-Arieh (toim), *From Child Welfare to Child Well-Being: An International Perspective on Knowledge in the Service of Policy Making* (lk 9–22). Dordrecht: Springer.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frones, I., Korbin, J.E. (2014). Multifaceted Concept of Child Well-Being. A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frones, J.E. Korbin (toim), *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (lk 1–28). Dordrecht: Springer.
- Benaquisto, L. (2008). Open Coding. L.M. Given (toim), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (vol. 2, lk 52). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Berzin, S. C., O'Connor, S. (2010). Educating Today's School Social Workers: Are School Social Work Courses Responding to the Changing Context? *Children & Schools*, 32(4), 237–249. <https://doi.org/10.1093/cs/32.4.237>
- Bradshaw, J., Hoelscher, P., Richardson, D. (2007). An Index of Child Well-Being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80(1), 133–177. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9024-z>
- Bradshaw, J., Richardson, D. (2009). An Index of Child Well-Being in Europe. *Child Indicators Research*, 2(3), 319–351. <https://doi.org/10.1007/s12187-009-9037-7>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Comer, J. P., Haynes, N. M. (1991). Parent Involvement in Schools: An Ecological Approach. *The Elementary School Journal*, 91(3), 271–277. <https://doi.org/10.1086/461654>
- Constable, R. (2006a). Developing and Defining the School Social Worker's Role. R. Constable, C.R. Massat, S. McDonald, J.P. Flynn (toim), *School Social Work: Practice, Policy, and Research* (6th ed., lk 435–453). Chicago, IL: Lyceum Books.

Constable, R. (2006b). The Role of School Social Worker. R. Constable, C.R. Massat, S. McDonald, J.P. Flynn (toim), *School Social Work: Practice, Policy, and Research* (6th ed., lk 3–27). Chicago, IL: Lyceum Books.

Constable, R., Thomas, G. (2006). Assessment, Multidisciplinary Teamwork, and Consultation: Foundations for Role Development. R. Constable, C.R. Massat, S. McDonald, J.P. Flynn (toim), *School Social Work: Practice, Policy, and Research* (6th ed., lk 283–298). Chicago, IL: Lyceum Books.

Coram Children's Legal Centre. (2016). *Laste õigusi avades Euroopa spetsialistide võimekuse suurendamine haavatavate laste õiguste kaitsmisel: osaleja töövihik, moodul 1: sissejuhatus lapse õiguste teemasse*. Kasutatud 22.10.2018, https://coraminternational.org/wp-content/uploads/UCR-M1-Participant-Workbook_ET-1.pdf

Department of Health, Home Office, Department for Education and Employment. (2000). *Framework for the assessment of children in need and their families*. London: Stationery Office.

Dupper, D. (2003). *School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice*. Hoboken, NJ: Wiley.

Ecology Working Group. (2003). *Ecology of Child Well-Being: Advancing the Science and the Science-practice Link*. Georgia: Centre of Child Well-Being.

Eesti Statistikaamet. (2016). *SK30: Vanemliku hoolitsuseta ja abivajavad lapsed soo järgi* [tabel]. Kasutatud 28.02.2019, <http://andmebaas.stat.ee/Index.aspx?lang=et&DataSetCode=SK30#>

Eesti Vabariigi põhiseadus. (1992). RT 1992, 26, 349. Kasutatud 04.01.2019, <https://www.riigiteataja.ee/akt/115052015002>

Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium. (2009). *Lapse ja perekonna hindamise juhend*. Tartu. Kasutatud 02.01.2019, https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/Lapsed_ja_pered/lapse_ja_perekonna_hindamine_2009.pdf

Eichsteller, G., Holthoff, S. (2011). Conceptual Foundations of Social Pedagogy: A Transnational Perspective from Germany. C. Cameron, P. Moss (toim), *Social Pedagogy and*

Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet (lk 69–83). London: Jessica Kingsley.

Ennetuskampaaniad ja programmid. (i.a). *Siseministeeriumi kodulehekül*. Kasutatud 02.01.2019, <https://www.siseministeerium.ee/et/siseturvalisuse-valdkond/ennetustegevus/ennetuskampaaniad-ja-programmid>

Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701–712.

Epstein, J. L., Sheldon, S. B. (2002). Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308–318. <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>

Ewijk, H.v. (2016). Hea sotsiaaltöötaja on tark inimene. H.v Ewijk, J.P. Wilken (koost), *Mõtisklusi sotsiaaltööst: ajakirja sotsiaaltöö artiklite kogumik* (lk 7–8). Tallinn: Tervise Arengu Instituut.

Frey, A., George-Nichols, N. (2003). Intervention Practices for Students with Emotional and Behavioral Disorders: Using Research to Inform School Social Work Practice. *Children & Schools*, 25(2), 97–104. <https://doi.org/10.1093/cs/25.2.97>

Frones, I. (2007). Theorizing Indicators: On Indicators, Signs and Trends. *Social Indicators Research*, 83, 5–23. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9061-7>

Garbarino, J. (2014). Ecological Perspective on Child Well-Being. A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frones, J.E. Korbin (toim), *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (lk 1365–1384). Dordrecht: Springer.

Germain, C.B. (2006). An Ecological Perspective on Social Work in Schools. R. Constable, C.R. Massat, S. McDonald, J.P. Flynn (toim), *School Social Work: Practice, Policy, and Research* (6th ed., lk 28–39). Chicago, IL: Lyceum Books.

Gleason, E.T., Massat, C. R. (2006). Attendance and Truancy: Assessment, Prevention, and Intervention Strategies for School Social Work. R. Constable, C.R. Massat, S. McDonald, J.P. Flynn (toim), *School Social Work: Practice, Policy, and Research* (6th ed., lk 486–503). Chicago, IL: Lyceum Books.

- Gray, J. (2001). The Framework for the Assessment of Children in Need and Their Families. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6(1), 4–10. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00313>
- Gray, J., Galton, M., McLaughlin, C., Clarke, B., Symonds, J. (2011). *The Supportive School: Wellbeing and the Young Adolescent*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Guzman, J. (1999). Speak Up! Engaging Policymakers with Educators and Communities in Deliberative Dialogue. *Insights on Educational Policy, Practice, and Research*, 9, 1–12.
- Hakalehto-Wainio, S. (2015). Lapse õigused koolis. *Juridica*, 6, 387–396.
- Hariduslike erivajadustega õpilane. (i.a). *Haridus-ja teadusministeeriumi kodulehekül*. Kasutatud 18.12.2018, <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/hariduslike-erivajadustega-opilane>
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*, Innocenti Essay no. 4. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Harwood, R., Miller, S.A., Vasta, R. (2008). *Child Psychology: Development in a Changing Society* (5th ed.). Hoboken: Wiley.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Kirjastus Medicina.
- Hodgkin, R., Holmberg, B. (2005). Lapse arenevad võimed. P. Pedak (toim), *Laste õigused: ÜRO lapse õiguste konventsiooni põhimõtete rakendamine praktikas* (lk 85–96). Tallinn: Lastekaitse Liit.
- Holland, S. (2011). *Child & family assessment in social work practice* (2nd ed.). Los Angeles: SAGE.
- Holmberg, B., Himes, J. (2005). Vanemlik vastutus versus riigi kohustused. P. Pedak (toim), *Laste õigused: ÜRO lapse õiguste konventsiooni põhimõtete rakendamine praktikas* (lk 71–84). Tallinn: Lastekaitse Liit.
- Holthoff, S., Harbo, L. (2011). Key Concepts in Social Pedagogy — or How to See Everyday Life in Children's Residential Homes from a Social Pedagogical Perspective. *Children Australia*, 36(4), 214–218. doi: 10.1375/jcas.36.4.214

Howe, D. (2009). *A Brief Introduction to Social Work Theory*. Basingstoke. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Huebner, S.E., Hills, K.J., Jiang, X., Long, R.F., Kelly, R., Lyons, M.D. (2014). Schooling and Children's Subjective Well-Being. A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frones, J.E. Korbin (toim), *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (lk 797–818). Dordrecht: Springer.

Hämäläinen, J. (2001). *Sissejuhatust sotsiaalpedagoogikasse*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.

Hämäläinen, J. (2003). The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work*, 3(1), 69–80.

Hämäläinen, J. (2015). Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. *The British Journal of Social Work*, 45(3), 1022–1038. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct1r74>

Iachini, A., Berkowitz, R., Moore, H., Pitner, R., Astor, R.A., Benbenishty, R. (2017). School Climate and School Social Work Practice. *Encyclopedia of Social Work* (lk 1–16). <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199975839.013.1195>

Ilves, K. (2013). Laps hariduses ja noorsootöös. D. Kutsar, K. Pöder (toim), *Laste heaolu* (lk 84–106). Tallinn: Eesti Statistikaamet.

Järve-Tammiste, R. (2016). *Sotsiaalpedagoogid oma tööst koolist*. Magistritöö. Tartu Ülikool, sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika eriala. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/52023/jarve-tammiste_riina_ma_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kadajas, T. (2001). *Koolisotsiaaltöö käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kadajas, T. (2007). Kas koolil on vaja sotsiaalpedagoogi või sotsiaaltöötajat? *Sotsiaaltöö*, 5, 24–26.

Kalmus, V., Masso, A., Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Kasutatud 27.03.2019, <https://sisu.ut.ee/samm/kvalitatiivne-sisuanalyys>

Karu, M., Turk, P., Suvi, H., Biin, H. (2012). *Lapse õiguste ja vanemluse monitooring. Laste ja täiskasvanute küsitluse kokkuvõte*. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis.

Kemp, R. (2011). Social pedagogy: differences and links to existing child care practice. *Children Australia*, 36(4), 199–206. doi:10.1375/jcas.36.4.199

Kiis, K. (2006a). Sekkumine. *Juhtumikorralduse käsiraamat* (lk 32–37). Tallinn: Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium, Tartu Ülikooli Pärnu Kolledž.

Kiis, K. (2006b). Juhtumi lõpetamine, üleandmine ja järelhindamine. *Juhtumikorralduse käsiraamat* (lk 38–42). Tallinn: Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium, Tartu Ülikooli Pärnu Kolledž.

Klausson, J. (2016). *Sotsiaalprobleemid koolis ja toimetulek Saare maakonna koolide näitel*. Bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool, ühiskonnateaduste instituut. <https://www.etera.ee/zoom/28887/view?page=1&p=separate&search=sotsiaalpedagoog&tool=search&view=0,0,2550,3301>

Kolnes, M., Konstabel, K. (2018). *Tugispetsialistide arvu ja vajaduse hindamine*. Kasutatud 14.03.2019, https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/05/Tugispetsialistide-analuusi-aruanne_UT_Innove.pdf

Konu, A., Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>

Koolivälisele nõustamismeeskonnale soovitus andmiseks esitatavate andmete loetelu, taotluse esitamise ning koolivälise nõustamismeeskonna soovitus andmise tingimused ja kord (2018). RT I, 14.02.2018, 14. Kasutatud 21.05.2019, <https://www.riigiteataja.ee/akt/114022018014>

Kosher, H., Ben-Arieh, A., Jiang, X., Huebner, E.S. (2014). Advances in Children's Rights and Children's Well-Being Measurement: Implications for School Psychologists. *School Psychology Quarterly*, 29(1), 7–20. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000051>

Kraav, I., Hämäläinen, J. (2013). Sotsiaalpedagoogika. R. Mikser (toim), *Haridusleksikon* (lk 234–239). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

Kutsar, D., Harro, M., Tiit, E-M., Matrov, D. (2004). Children's Welfare in Estonia from Different Perspectives. A. Jensen, A. Ben-Arieh, C. Conti, D. Kutsar, M.N.G. Phadrraig, H. W. Nielsen (toim), *Children's Welfare in Ageing Europe* (vol 1, lk 81–138). Trondheim: Norwegian Centre for Child Research.

Kutsar, D. (2008). Lapse heaolu vananevas Eestis. L. Ots (toim), *Uued ajad – uued lapsed: teadusartiklite kogumik* (lk 96–111). Tallinn: TLÜ Kirjastus.

Kutsar, D., Kasearu, K. (2017). Do children like school – Crowding in or out? International comparison of children's perspectives. *Children and Youth Services Review*, 80, 140-148.

Kutsar, D., Murakas, R., Talves, K. (2015). *Children's World National Report: Estonia*. Kasutatud 20.04.2019, http://www.isciweb.org/_Uploads/dbsAttachedFiles/Estonia_National_Report_Final.pdf

Kõnnussaar, T. (2016). Helen Toming: heas koolis on kõigil kuuluvustunne. T. Kõnnussaar, L. Veski, H. Toming, M.L. Parder (toim), *Hea kooli käsiraamat* (lk 169–174). Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus.

Käesel, K. (i.a). Koostööplaani lapse käitumise muutmiseks (läbi enesehinnangu ja väärikuse tõstmise). Kasutatud 22.04.2019, http://psyhholoog.weebly.com/uploads/5/1/6/7/5167346/koost%C3%96%C3%96plaani_lapse_k%C3%84itumise_muutmiseks.docx

Kyriacou, C. (2009). The five dimensions of social pedagogy within schools, *Pastoral Care in Education*, 27(2), 101–108. <https://doi.org/10.1080/02643940902897681>

Lapse heaolu hindamise käsiraamat. (2017). Kasutatud 04.01.2019, http://www.sotsiaalkindlustusamet.ee/sites/default/files/content-editors/Lastekaitse/Noustamisteenused/lapse_heaolu_hindamise_kasiraamat.pdf

Lapse õiguste konventsioon. (1989). Kasutatud 06.10.2018, <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Lapse õiguste konventsioon. (1991). RT II 1996, 16, 56. Kasutatud 06.10.2018, <https://www.riigiteataja.ee/akt/24016>

- Laste ja noorte tervise edendamine. (2018). *Tervise Arengu Instituudi kodulehekül*. Kasutatud 15.04.2019, <https://www.tai.ee/et/tegevused/tervise-edendamine/laste-ja-noorte-tervise-edendamine>
- Lastekaitseadus (2014). RT I, 06.12.2014, 1. Kasutatud 03.01.2019, <https://www.riigiteataja.ee/akt/112122018049>
- Lasteombudsman. (i.a). *Abivajavast lapsest teatamine ja andmekaitse: juhend*. Kasutatud 28.02.2019, <https://www.oiguskantsler.ee/sites/default/files/IMCE/Abivajavast%20lapsest%20teatamine%20ja%20andmekaitse%20-%20juhend.pdf>
- Lauri, K. (2017). Lapse heaolu hindamise käsiraamatust. *Sotsiaaltöö*, 4, 71–76.
- LeCroy, C.W. (2006). Social Skills Training in School Settings: Some Practical Considerations. R. Constable, C.R. Massat, S. McDonald, J.P. Flynn (toim), *School Social Work: Practice, Policy, and Research* (6th ed., lk 599–617). Chicago, IL: Lyceum Books.
- Leino, M. (2010). Sotsiaalpedagoogika ja/või sotsiaalne töö majandusprobleemide kontekstis. *Sotsiaaltöö*, 2, 38–41
- Leino, M. (2012). Sotsiaalpedagoogika mõistest. *Sotsiaaltöö*, 2, 44–48.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., Strömpl, J. (2014). Intervjuu. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Kasutatud 26.03.2019, <http://samm.ut.ee/intervjuu>
- Liikuma Kutsuv Kool kodulehekül*. (i.a). Kasutatud 20.12.2018, <http://www.liikuma.kutsuvkool.ee/>
- Liiv, K. (2016). Majanduslik taust ja sotsiaalne keskkond. K. Aasvee (toim), *Eesti kooliõpilaste tervisekäitumine: 2013/2014. õppeaasta uuringu raport* (lk 12–25). Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Lukk, K. (2008). Kodu ja kooli partnerlus lapse arengu toetajana. L. Ots (toim), *Uued ajad – uued lapsed: teadusartiklite kogumik* (lk 130–150). Tallinn: TLÜ Kirjastus.

- Lundy, L. (2014). United Nations Convention on the Rights of the Child and Child Well-Being. A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frones, J.E. Korbin (toim), *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (lk 2439–2462). Dordrecht: Springer.
- Lurie, J., Tjelflaat, T. (2012). Children's Rights and the UN Convention on the Rights of the Child: Monitoring and Implementation in Norway. *Dialogue in Praxis: A Social Work International Journal*, 1(14) 41–56.
- Lüüs, L. (2010). *Sotsiaalpedagoogide tõlgendused oma tööst*. Magistritöö. Tartu Ülikool, põhikooli mitme aine õpetaja õppekava. <http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/16621/Luus.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maailma Terviseorganisatsiooni põhikiri. (1946). RT II 2005, 4, 11. Kasutatud 20.05.2019, <https://www.riigiteataja.ee/akt/846869>
- McDonald, S., Constable, R., Holley, W. (2006). Inclusive Education and the Least Restrictive Environment (LRE). R. Constable, C.R. Massat, S. McDonald, J.P. Flynn (toim), *School Social Work: Practice, Policy, and Research* (6th ed., lk 392–406). Chicago, IL: Lyceum Books.
- Minkinen, J. (2013). The Structural Model of Child Well-being. *Child Indicators Research*, 6(3), 547–558, doi:10.1007/s12187-013-9178-6.
- Mis on SPIN? (i.a). SPIN programmi kodulehekülg. Kasutatud 22.05.2019, <https://www.spinprogramm.ee/programm/>
- Moses, H., Ornstein, E.D., Massat, C.R. (2006). Mental Health and School Social Work. R. Constable, C.R. Massat, S. McDonald, J.P. Flynn (toim), *School Social Work: Practice, Policy, and Research* (6th ed., lk 524-543). Chicago, IL: Lyceum Books.
- Naarits-Linn, T. (2012). *Karid ja päästerõngad*. Tallinn: Namaste.
- Narusson, D. (2005). Kliendi vajaduste hindamine sotsiaaltöös. *Sotsiaaltöö*, 2, 34–39.
- Narusson, D. (2006a). Kliendi vajaduste ja ressursside hindamine. *Juhtumikorralduse käsiraamat* (lk 25-32). Tallinn: Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium, Tartu Ülikooli Pärnu Kolledž.
- Narusson, D. (2006b). Jõustav hindamine sotsiaaltöö klienditöös. *Sotsiaaltöö*, 6, 7–11.

National Association of Social Workers. (2012). *NASW Standards for School Social Work Services*. Kasutatud 14.12.2018, <https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=1Ze4-9-Os7E%3D&portalid=0>

Noorteühing TORE. (i.a). TORE kodulehekülg. Kasutatud 22.05.2019, <http://www.tore.ee/index.php?id=8>

Nurmsoo, K. (2015). *Sotsiaalpedagoogide tööülesanded ja nende täitmine Tartu linna koolide näitel*. Lõputöö. Tartu Ülikooli Pärnu Kolledž, sotsiaaltöö korralduse osakond.

O'Brien, K.H., Berzin, S.C., Kelly, M.S., Frey, A.J., Alvarez, M.E., Shaffer, G.L. (2011). School social work practice with students with mental health problems. *Children & Schools*, 33(2), 97–105.

Openshaw, L. (2008). *Social Work in Schools: Principles and Practice*. New York, NY: Guilford Publications.

Padgett, D.K. (2008). *Qualitative Methods in Social Work Research* (2nd ed.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications.

Partnerlussuhete loomine ja hoidmine kohalike asutustega. (2016). *Terviseinfo.ee*. Kasutatud 04.11.2018, <https://www.terviseinfo.ee/et/tervise-edendamise/koolis/olulised-abimaterjalid/uumastiennetus/uumastiennetusjuhend/voimalusi-uumastiennetuse-elluviimiseks/partnerlussuhete-loomine-ja-hoidmine>

Petrie, P. (2011). Interpersonal Communication: The Medium for Social Pedagogic Practice. C. Cameron, P. Moss (toim), *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet* (lk 69–83). London: Jessica Kingsley.

Pint, S. (2016). *Lapse abivajaduse hindamine lastekaitseaduse kontekstis Jõgevamaa näitel*. Magistritöö. Tallinna Ülikool, ühiskonnateaduste instituut.

Pollard, E.L, Lee, P.D. (2003). Child Well-Being: A Systematic Review of the Literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59–78.

Poopuu, T. (2014). Uus lastekaitseadus ootab rakendamist. *Sotsiaaltöö*, 6, 14–18.

Promotion of mental well-being. (i.a). *WHO Regional Office of South-East Asia*. Kasutatud 03.01.2019, http://www.searo.who.int/entity/mental_health/promotion-of-mental-well-being/en/

Pryor, C.B., Kent, C., McGunn, C., LeRoy, B. (1996). Redesigning Social Work in Inclusive Schools, *Social Work*, 41(6), 668–676.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). RT I 2010, 41, 240. Kasutatud 14.05.2019, <https://www.riigiteataja.ee/akt/113032019119>

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse muutmise ning sellega seondult teiste seaduste muutmise seadus. (2018). RT I, 22.01.2018. Kasutatud 25.05.2019, <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018001>

Raid, K., Kutsar, D., Soo, K. (2018). Lapsed vajavad koolis turvatunnet ja hoolimist. *Statistikablogi: statistikaameti ajaveeb*. Kasutatud 28.02.2019, <https://blog.stat.ee/2018/05/16/lapsed-vajavad-koolis-turvatunnet-ja-hoolimist/?highlight=abivajav,laps>

Raud, K. (2011). Sotsiaalpedagoog aitab kaasa kogu koolipere heaolule. *Sotsiaaltöö*, 2, 21–24.

Reinomägi, A., Sinisaar, H., Toros, K., Kutsar, D. (2013). Sissejuhatus: lapse õigused ja heaolu. D. Kutsar, K. Põder (toim), *Laste heaolu* (lk 7–13). Tallinn: Eesti Statistikaamet.

Reinomägi, A., Sinisaar, H., Toros, K., Laes, T.L., Krusell, S., Kutsar, D., Ilves, K., Abel-Ollo, K. (2014). *Lapse heaolu mõõtmise käsitus*. Tallinn: Eesti Statistikaamet.

Rosenfeld, L.B., Richman, J.M. & Bowen, G.L. (2000). Social Support Networks and School Outcomes: The Centrality of the Teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205–226. <https://doi.org/10.1023/A:1007535930286>

Ruiz-Casares, M., Collins, T.M., Tisdall, E.K.M., Grover, S. (2017). Children's rights to participation and protection in international development and humanitarian interventions: nurturing a dialogue. *The International Journal of Human Rights*, 21(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/13642987.2016.1262520>

Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Kasutatud: 26.03.2019, <http://samm.ut.ee/valimid>

Saat, H., Kanter, H. (i.a). *Sotsiaalne kompetentsus*. Kasutatud 25.10.2018, https://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/sotsiaalne_kompetentsus.pdf

Saleebey, D. (2008). Commentary on the Strengths Perspective and Potential Applications in School Counseling. *Professional School Counseling*, 12(2), 68–75.

Sanders, M.G. (2002). Community Involvement in School Improvement: the Little Extra That Makes a Big Difference. J.L. Epstein, M.G. Sanders, S.B. Sheldon, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. R. Jansorn, F. L. Van Voorhis (toim), *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (2nd ed., lk 30–39). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Schihalejev, O. (2016). Koostöö ja head suhted. T. Kõnnussaar, L. Veski, H. Toming, M.L. Parder (toim), *Hea kooli käsiraamat* (lk 56–83). Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus.

School Social Work Association of America. (i.a). *The Role of a School Social Worker*. Kasutatud 14.12.2018, https://docs.wixstatic.com/ugd/426a18_003ab15a5e9246248dff98506e46654b.pdf

Seeme, L. (2016). *Õpilaste arusaam sotsiaalpedagoogide tööülesannetest ning rollist Põlva maakonna koolide näitel*. Lõputöö. Tartu Ülikooli Pärnu Kolledž, sotsiaaltöö korralduse osakond. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/53300/seeme_liis.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Seletuskiri lastekaitseaduse eelnõu juurde. (2014). Kasutatud 09.11.2018, https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/Lapsed_ja_pered/Lapse_oigused_ja_headolu/seletuskiri.pdf

Selg, M. (2012). Sotsiaaltöö konteksti kujundavad diskursused. J. Strömpl, M. Selg, M. Linno (toim), *Narratiivne lähenemine sotsiaaltööuurimuses: laste väärkohtlemise lood* (lk 62–112). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Servet, K., Mänd, K. (2018). Hoolin ja märkan. *Märka Last*, 9, 34–36.

Shaw, I., Holland, S. (2014). *Doing Qualitative Research in Social Work*. London: SAGE.

Smith, M. (2012). Social Pedagogy from a Scottish Perspective. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 46–55.

Social Pedagogy. (i.a). *ThemPra Social Pedagogy*. Kasutatud 20.12.2018, <http://www.thempra.org.uk/social-pedagogy/>

Sotsiaalpedagoogi kutsestandard, tase 7. (2018). Hariduse Kutsenõukogu. <https://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10685786>

Sotsiaaltöötaja kutsestandard, tase 7. (2014). Tervishoiu ja Sotsiaaltöö Kutsenõukogu. <https://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10536292>

Storø, J. (2013). *Practical social pedagogy: Theories, values and tools for working with children and young people*. Bristol: The Policy Press.

Suldo, S.M., Riley, K.N., Shaffer, E.J. (2006). Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567–582. <https://doi.org/10.1177%2F0143034306073411>

Tammik, T. (2013). *Sotsiaalpedagoogi osalus põhikooli õpilaste sotsiaalsete probleemide leevendamisel Raplamaa koolide näitel*. Lõputöö. Tallinna Ülikooli pedagoogiline seminar, sotsiaaltöö ja täiendusõppe osakond.

Taylor, S.J., Bogdan, R., DeVault, M. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource* (4th ed.). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Teasley, M. (2004). Absenteeism and Truancy: Risk, Protection, and Best Practice Implications for School Social Workers. *Children & schools* 26(2), 117–128.

Tervishoid koolis. (i.a). Haigekassa kodulehekülg. Kasutatud 22.05.2019, <https://www.haigekassa.ee/inimesele/arsti-ja-oendusabi/tervishoid-koolis>

ThemPra Social Pedagogy. (i.a). *An Introduction to Social Pedagogy*. Kasutatud 06.03.2019, <http://thempra.org.uk/downloads/Social%20Pedagogy%20-%20Comprehensive%20Handout.pdf>

Thornton, A. (2001). Introduction and Overview. A. Thornton (toim), *The Well-being of Children and Families: Research and Data Needs* (lk 3–28). Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.

Toros, K. (2011). *Assessment of child well-being: child protection practice in Estonia*. Doktoritöö. Tallinna Ülikool, sotsiaalteadused.

Toros, K., LaSala, M. C. (2018). Tugevustele suunatud mõtteviis: pere kaasamist toetav lähenemine. *Sotsiaaltöö*, 3, 69–74.

Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord. (2018). RT I, 27.02.2018, 10. Kasutatud 18.12.2018, <https://www.riigiteataja.ee/akt/127022018010>

Tulva, T. (2008). Uue sajandi lapsed: valikud, võimalused ja heaolu. L. Ots (toim), *Uued ajad – uued lapsed: teadusartiklite kogumik* (lk 23–32). Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.

Turney, D., Platt, D., Selwyn, J., Farmer, E. (2011). *Social work assessment of children in need: what do we know? Messages from research*. Department for Education.

Täht, K. (i.a). *Õpilaste eluga rahulolu ning sellega seotud tegurid PISA 2015 uuringu näitel*. Kasutatud 29.11.2018, <https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2017/11/%C3%95pilaste-rahulolu-PISA-2015.pdf>

Udras, A. (2015). *Koolisotsiaalpedagoogide igapäevatöö kooskõla koolisotsiaaltöö kutsestandardiga*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool, ühiskonnateaduste instituut, sotsioloogia, sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika õppekava, sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika eriala.

UNICEF Office of Research. (2013). *Child well-being in rich countries: A comparative overview, Innocenti Report Card 11*. Florence: UNICEF Office of Research.

United Nations Committee on the Rights of the Child. (2009). *General Comment No.12: The right of the child to be heard*. Kasutatud 28.11.2018, <https://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html>

United Nations Committee on the Rights of the Child. (2013). *General Comment No. 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31)*. Kasutatud 29.11.2018, <https://www.refworld.org/docid/51ef9bcc4.html>

Verhellen, E. (2000). *Lapse õiguste konventsioon: konventsiooni vastuvõtmise taust ja motivatsioon, selle peateemad ning strateegiad*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Webb, N.B. (2011). *Social Work Practice with Children*. New York, London: The Guilford Press.

World Health Organization. (1946). Constitution of the World Health Organization. Kasutatud 20.05.2019, <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>

World Health Organization Regional Office for Europe. (2016). J. Inchley, D. Currie, T. Young, O. Samdal, T. Torsheim, L. Augustson, F. Mathisen, A. Aleman-Diaz, M. Molcho, M. Weber, V. Barnekow (toim), *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being: Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen, Denmark: World Health Organization Regional Office for Europe.

LISAD

Lisa 1. Intervjuukava

Sissejuhatavad küsimused

- Kui kaua olete töötanud koolis sotsiaalpedagoogina?
- Milline on teie erialane ettevalmistus?
- Ligikaudu, kui palju õpilasi käib teie koolis? Kui suure osaga nendest tegelete?

I uurimisküsimus: Kuidas mõtestavad sotsiaalpedagoogid, kes on abivajav laps?

1. Mida tähendab teie jaoks laste heaolu?
2. Kuidas teie arvates heaolu ja lapse õigused omavahel seotud?
3. Millest sõltub teie hinnangul lapse heaolu koolis? Mis seda mõjutab?
4. Kuidas defineeriksite mõistet abivajav laps?
5. Kirjeldage enda rolli abivajava lapse toetamisel ja heaolu tagamisel koolis.

II uurimisküsimus: Kuidas hindavad lapse abivajadust?

6. Mille alusel otsustate, et tegemist on abivajava lapsega?
7. Milliste vajadustega teieni jõutakse?
8. Milliseid hindamismeetodeid/tööriistu lapse abivajaduse välja selgitamiseks teate.
9. Kuidas viite läbi lapse abivajaduse hindamist?
10. Milline on teie meelest tulemuslik hindamine? Mida peaks silmas pidama?

III uurimisküsimus: Milliseid meetmeid kasutavad sotsiaalpedagoogid abivajava lapse toetamiseks?

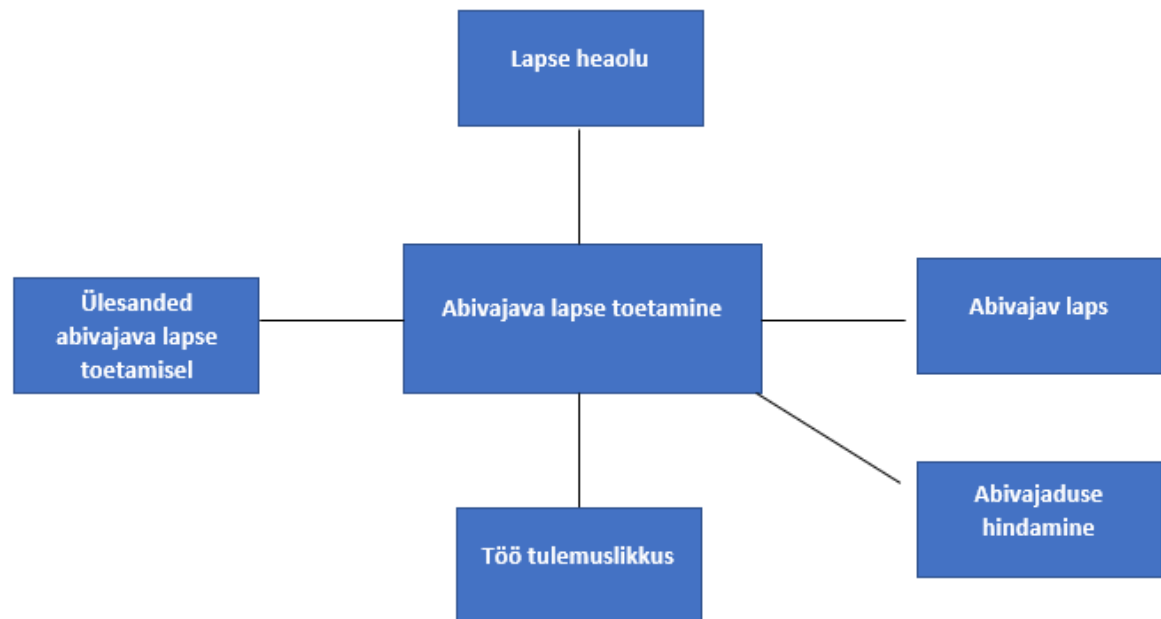
11. Milliseid meetodeid ja tööviise kasutate abivajava lapse toetamisel?
12. Kuidas mõistate ja toetate järgmiseid heaolu valdkondi:
 - Füüsiline keskkond, vaimne heaolu, turvaline keskkond (hoolitsus ja heaolu)
 - Kaasamine
 - Õpilaste, õpetajate, kogukonna, vanemate jt kaasatus
 - Sotsialiseerumine
 - Milliseid meetmeid kasutate käitumise toetamiseks? (ka PGS meetmed)
 - Akadeemiline tugi

- Millist tuge pakute lastele õppimise osas?
- Kuidas tegelete koolikohustust mitte täitvate õpilastega?
- Sotsiaalne haridus
 - Mil määral ja kuidas tegelete koolis sotsiaalsete oskuste arendamisega?

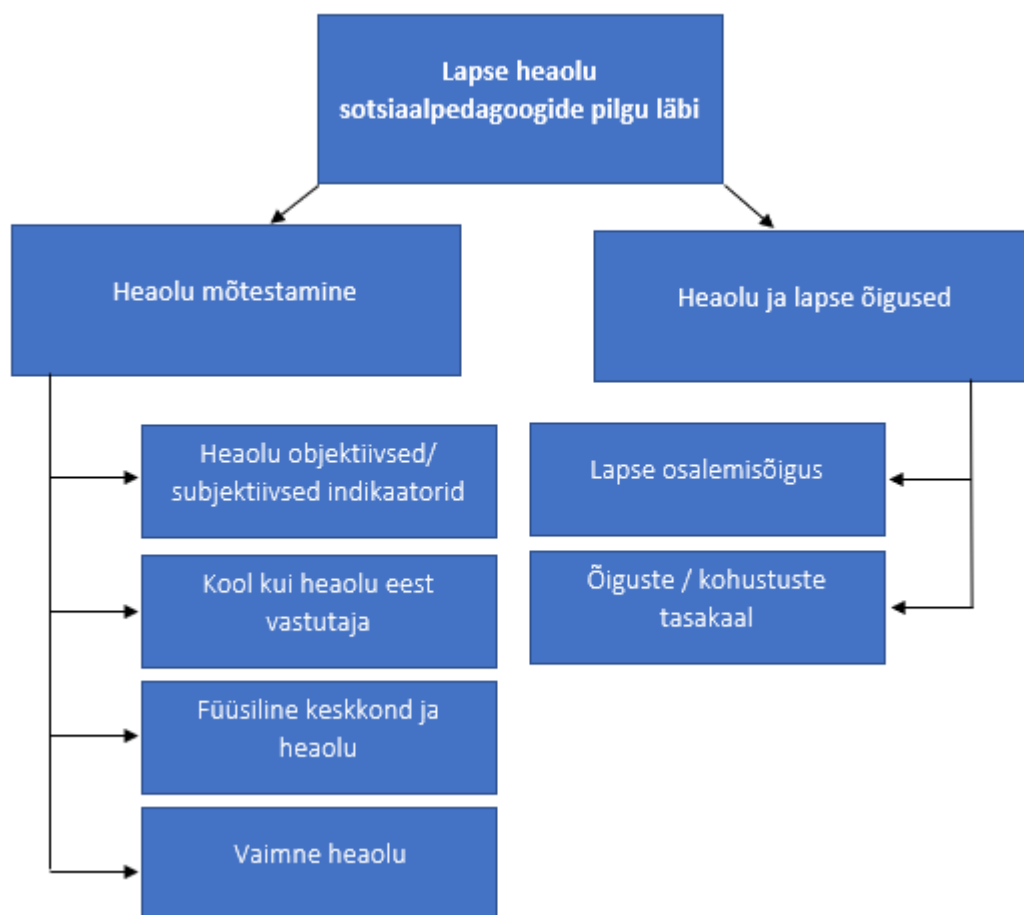
IV uurimisküsimus: Kuidas hindavad sotsiaalpedagoogid oma töö tulemuslikust?

13. Mille põhjal saate aru, et tehtud töö on olnud tulemuslik ja laps on saanud vajalikku abi?
14. Kuivõrd jõuate kõikide abivajavate lasteni?
15. Kas soovite veel midagi olulist lisada?

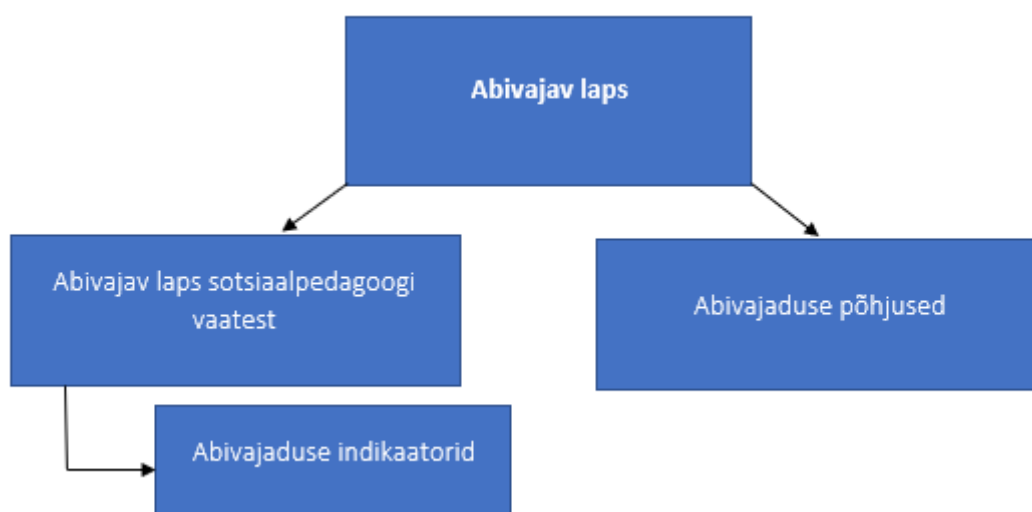
Lisa 2. Teemavõrgud



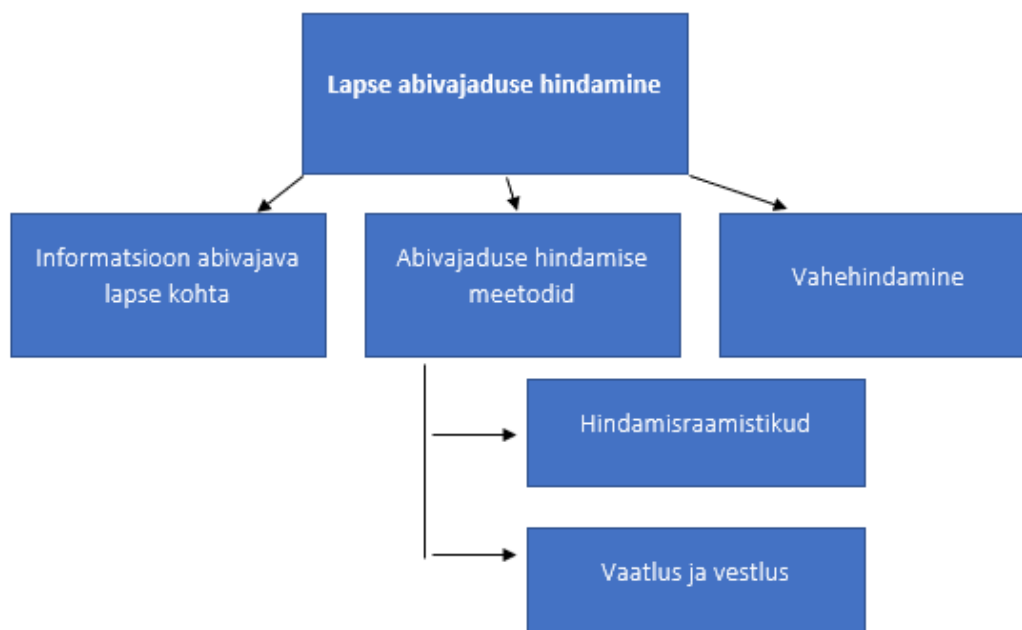
Joonis 1. Globaalne teema abivajava lapse toetamine koos organiseerivate teemadega.



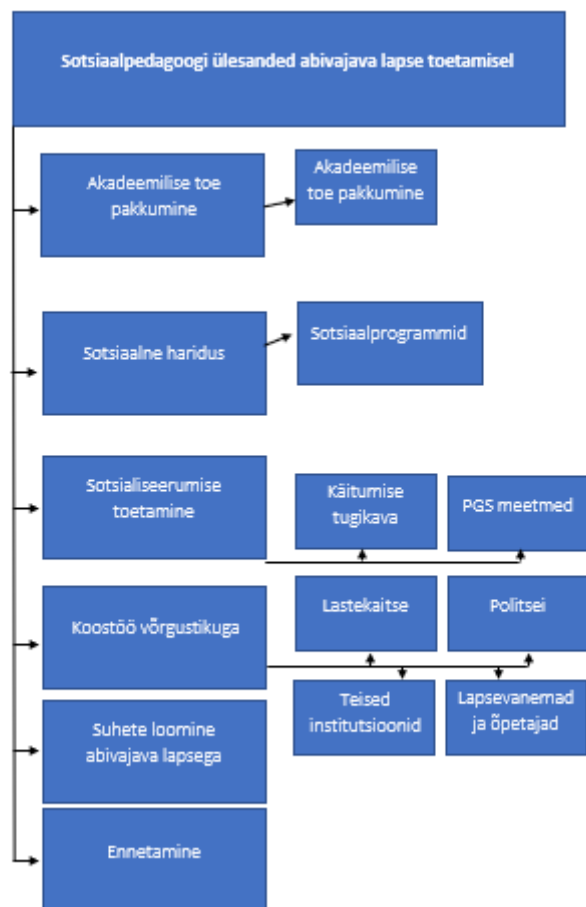
Joonis 2. Organiseeriv teema lapse heaolu sotsiaalpedagoogide pilgu läbi koos baasteemadega.



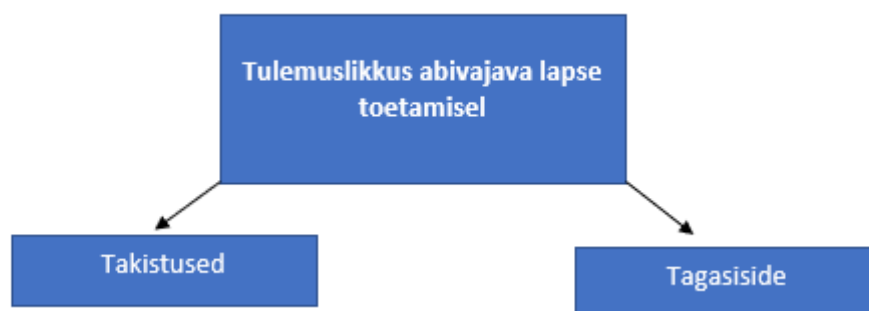
Joonis 3. Organiseeriv teema abivajav laps koos baasteemadega.



Joonis 4. Organiseeriv teema lapse abivajaduse hindamine koos baasteemadega.



Joonis 5. Organiseeriv teema sotsiaalpedagoogi ülesanded abivajava lapse toetamisel koos baasteemadega.



Joonis 6. Organiseeriv teema tulemuslikkus abivajava lapse toetamisel koos baasteemadega.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Aliide-Marie Taela,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Abivajava lapse toetamine koolis: sotsiaalpedagoogide perspektiiv“, mille juhendaja on Judit Strömpl, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Aliide-Marie Taela
27.05.2019